

Integración e interculturalidad en el medio escolar riojano. Un análisis exploratorio¹

La investigación aborda la integración escolar de los niños inmigrantes, en especial de los magrebíes, en el medio escolar riojano. Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio en el que se analizan las percepciones de los alumnos, padres y profesores acerca de la diversidad e integración en las aulas, así como los factores que condicionan o explican el ejercicio de la libertad de elección de centro escolar por los inmigrantes.

Los procedimientos de recogida de información empleados han sido las técnicas grupales (la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión), aplicadas a un mismo momento temporal (cursos académicos 2002-2003 y 2003-2004) y sometidas a un análisis interdisciplinar: jurídico, sociológico y pedagógico.

Palabras clave: integración escolar, inmigrantes, libertades educativas, interculturalidad.

Ed008

Ana M^a Vega
Gutiérrez

Profesora Titular de
Derecho Eclesiástico del
Estado.

Universidad de La Rioja
ana.vega@dd.unirioja.es

An Exploratory Survey of Integration and Identification and Interculture in Schools in La Rioja

This piece of research focuses on the educational integration of immigrant children, and especially children from the Maghreb

¹ Este trabajo recoge las conclusiones más relevantes de un proyecto de investigación subvencionado por el Instituto de Estudios Riojanos del Gobierno de La Rioja en las convocatorias de los años 2002 y 2003. El equipo investigador estaba formado por Fermín Navaridas Nalda y M^a Angeles Goicoechea Gaona (maestros y pedagogos), M^a Jesús Escalona Herce (antropóloga y trabajadora social), Alfonso Troya Rodríguez (sociólogo), y coordinado por Ana M^a Vega Gutiérrez (jurista).

region, in schools in La Rioja. This descriptive study is exploratory; it analyses pupils', parents' and teachers' perceptions of diversity and integration in the classroom. It also considers the reasons why immigrants choose a particular school, whether freely or not.

Data was collected using semistructured group interviews and group discussions over the same time-period (the 2002-2003 and 2003-2004 academic years). Results were analyzed from an interdisciplinary viewpoint: legal, sociological and pedagogical.

Keywords: educational integration, immigrants, educational freedom, interculture.

1. PERFILES JURÍDICOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS MULTICULTURALES

El importante incremento de la inmigración en nuestro país está suscitando una interesante reflexión sobre las ventajas y los inconvenientes de la multiculturalidad. Sea cual fuere su calificación, lo cierto es que no se trata de un “problema” ni de un “ideal”, sino simplemente un proceso. Uno puede pronunciarse sobre una cierta forma de gestionarlo, pero no contra el proceso mismo, como afirma con acierto Zapata-Barrero (2003, p. 15). Compartimos con él que estamos ante un debate *dentro* de nuestra sociedad, no *entre* modelos de sociedad. El verdadero debate se centra en decidir *cómo* incluir en el espacio público las realidades multiculturales existentes en el ámbito privado.

La escuela es, en este sentido, uno de los protagonistas esenciales de la integración social y cultural. Prueba de ello es que la comunidad internacional comienza a interesarse por los derechos económicos, sociales y culturales, corrigiendo su anterior marginación y aumentando su visibilidad. De hecho, en los últimos años el derecho a la educación se ha convertido en un tema de especial interés para la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, como lo pone de manifiesto el nombramiento de un Relator Especial para su seguimiento². Desde entonces se están intensificando los esfuerzos por adaptar el contenido del derecho a la educación a los nuevos escenarios.

La multiculturalidad de nuestras sociedades ha alumbrado la potencialidad de la educación como “el más eficaz instrumento integrador de cuantos se dispone”, en palabras del Defensor del Pueblo español (2003, Presentación, p. II). No sólo “por cuanto la simple incorporación al sistema educativo revela ya de por sí un cierto grado de integración o, al menos una evidente voluntad en este sentido”, sino “porque la educación conduce a la adquisición de valores, conocimientos y hábitos intelectuales y personales mediante el aprendizaje y la convivencia prolongada de alumnos de origen inmigrante con quienes no lo son” (Presen-

² El mandato de relator especial sobre el derecho a la educación fue creado por la Resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. La Sra. Katarina Tomasevski (Croacia) fue nombrada para asumir estas funciones en agosto de 1998. En julio de 2004 fue remplazada por el Sr. Vernor Muñoz Villalobos (Costa Rica).

tación, p. II). No en vano, el derecho a la educación constituye la mejor simbiosis entre los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales, de ahí que se le defina como “el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (*Observación general n° 11 del Comité de Derechos económicos, sociales y culturales al art. 14 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*, párr. 2).

Sus consecuencias jurídicas y socio-políticas son muchas y de gran trascendencia, todavía más complejas cuando se proyectan en contextos marcadamente multiculturales. La primera es que el derecho a la educación conserva al mismo tiempo la doble dimensión de libertad-autonomía (propia de los derechos civiles) y de libertad-prestación (característica de los derechos sociales) (Mehedi, 1999, párrs. 64-73). Ambas consagradas, respectivamente, en el Pacto internacional de Derechos civiles y políticos y en el de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966, cuya interpretación ha de ser conforme al conjunto de las normas de la Carta de Naciones Unidas³.

Esa doble dimensión engendra, a su vez, una doble obligación a los poderes públicos: la de respetar el ámbito de autonomía de su titular y la de asegurarle los medios para que el ejercicio de su libertad e igualdad sean reales y efectivos. Impone, por tanto, al Estado la obligación de realizar conductas positivas para facilitar la libertad en aspectos que sólo a través de la libertad negativa no se podrían resolver. Ésta es la principal novedad que introducen los *derechos sociales* en la configuración tradicional de los derechos fundamentales por el constitucionalismo moderno. Son derechos orientados al aseguramiento de un nivel mínimo de libertades reales que garantizan el desarrollo del individuo y de las colectividades en que se integra en las actuales condiciones sociales y económicas, mediante la intervención estatal en la prestación de servicios y en la distribución de bienes. En la Constitución española (art. 27) es el único derecho social de prestación configurado como un derecho fundamental, exigible a los poderes públicos directamente ante los tribunales.

Por consiguiente, el derecho a la educación no puede ser garantizado sin una acción positiva del Estado, encaminada a desarrollar y mantener un sistema de escuelas que aseguren al menos una enseñanza obligatoria, accesible y gratuita para todos⁴. Sin embargo, esa oferta pública no debe menoscabar, directa o indirectamente, la libertad del ciudadano para ele-

³ Según el art. 46 del Pacto internacional de Derechos civiles y políticos, y el art. 24 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, “ninguna disposición del presente Pacto deberá interpretarse en menoscabo de las disposiciones de la Carta de la Naciones Unidas”.

⁴ Esta exigencia del pleno ejercicio del derecho a la educación viene impuesta a los Estados parte del Pacto de Derechos económicos, sociales y culturales [PDESC] en el artículo 13.2(a), que establece que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. Vid. la interpretación de ambas exigencias dada por el Comité (*Observación general n° 13 al art. 13 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*, párrs. 6 y 7). En esta misma línea, la Declaración del Milenio, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, ha señalado como segundo objetivo de desarrollo: lograr la enseñanza primaria universal en el año 2015 (vid. Asamblea General de las Naciones Unidas, 2002, p. 25).

gir entre una pluralidad de modelos educativos, lo que presupone reconocer también la libertad para crear instituciones de enseñanza (Coomans, 1995). Los inmigrantes también tienen el derecho a beneficiarse de estas facultades, sin discriminación alguna.

La segunda consecuencia que se desprende de la compleja y rica naturaleza del derecho a la educación está vinculada a su condición de *derecho cultural*, aspecto apenas asumido hasta ahora por los sistemas educativos, al menos por el español. En cuya virtud, “toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural”, tal como exige el artículo 5 de la Declaración Universal de la UNESCO de la Diversidad cultural (2001) y reiteran otros instrumentos jurídicos internacionales, muchos de ellos ratificados por España⁵.

La Comisión de Derechos Humanos ha instado a los Estados al cumplimiento de estas exigencias en su Resolución 2001/29, en especial respecto a todos aquellos a quienes a menudo se les niega la educación: las niñas, los niños migrantes, refugiados y pertenecientes a grupos, etc.⁶ Hay, no obstante, algunos signos positivos de reacción por parte de la comunidad internacional ante estas situaciones discriminatorias, aunque todavía sean tímidos e insuficientes. El dato más significativo lo constituye la reciente entrada en vigor, el 1 de julio de 2003, de la *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*, que contempla el derecho de acceso a la educación en igualdad de condiciones (art. 30) y el derecho a la identidad cultural (art. 31) de los inmigrantes⁷.

⁵ Vid. Convención de los Derechos del Niño (1989): “la educación del niño deberá estar encaminada a: [...] Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de civilizaciones distintas” (art. 29); Convenio n° 157 del Consejo de Europa para la protección de las Minorías Nacionales (1995): “En caso necesario, las Partes tomarán medidas en los campos de la educación y de la investigación para fomentar el conocimiento de la cultura, la historia, la lengua y la religión de sus Minorías nacionales así como de la mayoría. 2. En este contexto, las Partes ofrecerán en particular oportunidades suficientes para la formación del profesorado y de acceso a los libros de texto y facilitarán los contactos entre los alumnos y los profesores de diferentes comunidades (art. 12). Vid. también los arts. 6, 7, 8.g, 13; Convenio internacional sobre protección de derechos de trabajadores migrantes y sus familias de 1990 (en vigor desde 2003): “Los Estados Partes velarán porque se respete la identidad cultural de los trabajadores migratorios y de sus familiares y no impedirán que éstos mantengan vínculos culturales con sus Estados de origen. 2. Los Estados Partes podrán tomar las medidas apropiadas para ayudar y alentar los esfuerzos a este respecto” (art. 31). La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Conferencia Mundial sobre la educación para todos, 1990) ha hecho suyas estas exigencias al reconocer que “la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad” (art. 5).

⁶ Como observa la relatora Especial, “la lista elaborada por la Comisión de los grupos a los que a menudo se les niega la oportunidad de acceder a la enseñanza muestra a las claras cómo las clasificaciones jurídicas, que en un principio eran sencillas y claras, de las causas prohibidas y los tipos de discriminación, han ido haciéndose gradualmente más complejas con el tiempo. Ahora incluyen un número creciente de características colectivas e individuales entre las causas de discriminación prohibidas. Sin embargo, las prácticas discriminatorias a menudo mezclan un sinnúmero de causas de discriminación prohibidas con criterios de exclusión adicionales que no han sido todavía prohibidos en la legislación nacional” (párr. 32).

⁷ Fue adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990, y en 2003 ha alcanzado el número mínimo de ratificaciones requerido para su entrada en vigor.

Sin embargo, no está todavía claro cuál debe ser el tipo de educación más propicio para fomentar la integración social y cultural de los hijos de inmigrantes. No han faltado críticas a los modelos culturalistas y diferenciadores, como el francés o el holandés, a los que se acusa de haber puesto en marcha unas políticas dirigidas más a incitar a la vuelta a los países de origen de los padres que a integrar a los hijos, al favorecer la enseñanza de la lengua y cultura de origen. Para este sector, las políticas basadas en la diferenciación terminan siempre produciendo marginalidad y problemas de identidad irreconciliables⁸.

Otros, por el contrario, defienden una educación diversificada, respetuosa con las diferencias culturales y sociales y con los intereses de los alumnos. En su opinión, la pluralidad no sólo enriquece la libertad de educación, puesto que es más difícil ejercerla en contextos unitaristas, igualitarios y uniformistas (García Garrido, 2004), sino que está en la base de la educación en ciudadanía reclamada por la sociedad actual. La educación diferenciada tiene una marcada dimensión intercultural en la medida que respeta en particular los derechos de las minorías. Esta dimensión no sólo implica el derecho de toda persona a su identidad cultural sino también el deber de abrirse a la cultura ajena⁹. El Consejo de Europa apunta hacia esta dirección en su programa para la educación en ciudadanía, encaminado a asegurar tres objetivos fundamentales: a) una oferta diversificada en materia de educación, basada en el derecho a la identidad y el pluralismo; b) una educación intercultural, es decir, de relaciones, de enriquecimiento mutuo y de nuevas significaciones colectivas; c) una educación de calidad, que tenga en cuenta los objetivos educativos vinculados a la ciudadanía, como la participación de los alumnos, el sentimiento de pertenencia, la autonomía y la sensibilidad social (Bírzéa, 2003).

Para hacer realidad estos valores y principios, el Estado social y democrático viene ampliando sus actuaciones en este terreno, estableciendo diferentes medidas que faciliten la efectiva integración educativa y social de la población escolar inmigrante. No obstante, el reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación no está resultando suficiente porque la situación social y cultural de muchos inmigrantes, como también de niños en situa-

⁸ Según Nair, 2003: "al reforzar los comportamientos de doble identidad, se hace que se vuelvan menos sensibles a los valores de la sociedad de acogida, menos productivos en el plano escolar y, más tarde, menos competitivos en el ámbito socioprofesional. [...] El multiculturalismo no debe servir de excusa para formar unos grupos culturales 'tolerados' y con tendencia a ser estigmatizados. El objetivo de la escuela es la identidad ciudadana, construida no a partir de una política de reconocimiento de las especificidades, sino de una concepción de la transmisión de los valores de la razón, igualdad y tolerancia. La escuela debe difundir unos saberes para una identidad compartida" (p. 12).

⁹ Según Mehedi, 1999, párrs. 71-73: "Los indicadores de calidad consistirán en este caso en una medida de proporción entre el número, la importancia y la situación concreta de las comunidades culturales en un lugar determinado, por una parte, y la diversidad de los medios de educación, por la otra. Además, con estos indicadores se podrá igualmente analizar, en un determinado programa escolar, la calidad de la apertura intercultural".

ciones desfavorecidas, les dificulta el progreso normal de los ciclos educativos. Para paliarlo se precisa articular una política de igualdad de oportunidades encaminada a evitar que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que parten determinados alumnos acaben convirtiéndose en desigualdades educativas. De ahí la necesidad de diseñar y aplicar medidas positivas compensatorias dirigidas a remover los obstáculos que se opongan a la igualdad real y efectiva¹⁰.

Éste es, sin duda, uno de los mayores retos del sistema educativo español: asegurar una educación que combine la calidad con la equidad, que ofrezca una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepción. Una educación, en definitiva, capaz de compensar las desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, no sólo porque permita a todos los jóvenes aprovechar los mismos instrumentos y medios que pone a su disposición el sistema educativo, sino también porque respete su libertad y la de sus familias en la elección del modelo educativo. Solo entonces podemos asegurar que se cumplen en plenitud los objetivos inspiradores de cualquier tarea educativa: (a) el de orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; (b) el de fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y (c) el de capacitar a todos para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales, étnicos y religiosos (*PDESC*, art. 13.1).

De conformidad con el modelo organizativo y competencial del Estado español, las autoridades respectivas de las Comunidades Autónomas son las responsables de aplicar el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión y de implementar una política educativa intercultural. En verdad, este sistema ofrece la ventaja de facilitar una mejor adaptación de los objetivos docentes al tipo de población pendiente de escolarizar. Sin embargo, las Comunidades Autónomas han realizado un ejercicio desigual de esta competencia. La mayoría de ellas se han limitado a elaborar reglamentos y han presentado una atención desigual a los alumnos con mayores dificultades para su formación. Sobre todo, se acusa una falta de coordinación entre ellas para facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias porque no están planteadas dentro de un proyecto de integración global.

¹⁰ Los objetivos de estas acciones de compensación educativa aparecen descritos en el art. 4 del RD 299/1996, de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Con posterioridad, la Orden de 22 de julio de 1999 reguló las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos dentro del ámbito territorial gestionado directamente por el Ministerio de Educación. Siguiendo esta pauta, la *Ley de Calidad de la Educación* (LOCE), de 22 diciembre de 2002 ha consagrado una sección especial para los alumnos extranjeros (Sección 2ª) en el Capítulo VII dedicado a la atención de alumnos con necesidades educativas específicas.

La Rioja, siguiendo las indicaciones del Consejo Europeo de Tampere (1999) para abordar la inmigración desde una política integrada, ha creado un *Foro para la integración de los inmigrantes en La Rioja*, mediante el Decreto 10/2000, de 24 de marzo (modificado por el Decreto 125/2003). En cumplimiento de los objetivos allí marcados para el año 2000, se elaboró un *Estudio de la población inmigrante en La Rioja*, publicado en el año 2001. En él se apuntan diversas líneas estratégicas de actuación en diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo. Se asume que “la educación de la segunda generación es una pieza clave para el futuro a medio y largo plazo”. Y se insta a “una intervención intensiva dirigida a la total integración de los hijos/as de las personas inmigrantes en el contexto educativo”. Se reconoce también que “las escuelas e institutos son el eje central en la promoción de valores, tales como el respeto a las otras culturas y la interculturalidad” (Gobierno de La Rioja, 2001, p. 60).

Con todo, todavía son escasas las medidas específicas adoptadas para afrontar esta novedosa situación, explicable, en parte, por la reciente transferencia de competencias educativas, en 1999, y por el vertiginoso incremento de escolares inmigrantes en pocos años. Aún están pendientes de aprobación los borradores de dos documentos básicos para la definición de las políticas educativa y de inmigración: *el I Plan de Inmigración del Gobierno de La Rioja*, fechado el 7 de abril de 2004, y el *Plan de Atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de La Rioja*, presentado a los interlocutores sociales y educativos el 15 de mayo de 2004. Ambos serán los pilares de la construcción del nuevo modelo de educación intercultural.

El objetivo de este trabajo no es el estudio de este marco normativo, sino el lograr un conocimiento más real y profundo de la realidad educativa tomando en cuenta el punto de vista de los sujetos que la protagonizan: profesores, padres, alumnos, agentes sociales locales, así como otros representantes de instituciones u organizaciones relacionadas con la materia. Ese contraste entre la norma y la realidad social alumbrará mejor las lagunas, las verdaderas dificultades en la implementación de las medidas y el grado de cumplimiento de las expectativas de la Administración y de la sociedad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Fases de la investigación

Partiendo de una perspectiva cualitativa, el estudio se fundamenta en un planteamiento metodológico etnográfico, interesado por las creencias compartidas, las prácticas desarrolladas, su interacción, así como los comportamientos de diferentes grupos culturales de una comunidad singular y en un tiempo determinado. Esta aproximación etnográfica es especialmente relevante cuando se trata de esclarecer realidades socioculturales sobre las que intervenir y cuando se aspira a aportar nuevas lecturas a problemas predefinidos. La investigación se ha llevado a cabo en tres fases bien diferenciadas:

FASE 1ª: *Definición del marco teórico de la investigación.* Se optó por acotar cualitativa y geográficamente el estudio a una localidad rural (Pradejón)¹¹ y a otra urbana (Logroño)¹², que permitiera afinar en el contraste de resultados, y a unas comunidades de inmigrantes concretas: la marroquí y la pakistaní. Esta selección responde, por una parte, a que es la población inmigrante más antigua y numerosa de la zona¹³. Por otra parte, asumiendo sus respectivas diferencias, ambas comunidades ofrecen la particularidad de constituir una verdadera minoría étnico-religiosa con un marcado sentido de la identidad que, por lo general, dificulta su integración. De

hecho, en este colectivo concurren varios factores registrados como un obstáculo para la integración y (afecta más a los marroquíes que a los pakistaníes), el retraso escolar (aunque varía según su origen urbano o rural), el nivel socio-cultural de la familia y sus escasas expectativas hacia la educación post-obligatoria debido, entre otras causas, a la necesidad de que los niños trabajen a partir de los 16 años (está comprobado que esto ocurre más con el alumnado magrebí que con el latinoamericano o europeo), la discriminación de género (muy marcada en este sector de población debido a sus creencias religiosas y que conlleva varios problemas, como son el abandono precoz de la escuela, el uso del velo, la prohibición de mezclarse con el otro sexo, etc., que han exigido con frecuencia intervención social), el alumnado marroquí suele estar acostumbrado al castigo físico en casa y en el centro escolar, por lo que la relación entre alumnos y profesores en España les genera desconcierto, etc.

Pareció oportuno estudiar antes los rasgos socio-culturales y religiosos más destacados de estas comunidades. Con el fin de asegurar al máximo la objetividad de esta información recurrimos a las fuentes ofrecidas por la propia comunidad islámica, procurando ser exquisitamente respetuosos con su propia percepción y autoidentificación¹⁴.

FASE 2ª: *Elaboración, validación y aplicación del esquema dimensional de entrevista.* A continuación, se procedió a seleccionar aquellas dimensiones o categorías que podrían englobar las ca-

¹¹ La población escolar total del Colegio Público "José Ortega y Gasset" en el curso 2002/2003 era de 317 alumnos de educación infantil y primaria. El 20,8% de estos alumnos provenían de otro país: el 46% eran rumanos, el 39% marroquíes y la representación del resto de países oscilaba entre el 2% y el 3% del total del alumnado.

¹² En el curso 2003/2004, cuando se realizó el estudio de campo, el Colegio Público Caballero de La Rosa contaba con una población escolar total de 264 alumnos de educación infantil y primaria, de los cuales 84, casi un tercio, procedían de otros países: el primer lugar lo ocupaban los marroquíes (21,43%), el segundo los ecuatorianos (20,24%), seguido de los rumanos (13,09%), los pakistaníes (11,9%) y colombianos (10,71%). Más de la mitad (57%) proviene de un país cuyo idioma es diferente al castellano y, por tanto, precisa un aprendizaje del mismo.

¹³ Según los datos facilitados por la Delegación del Gobierno, a fecha de 20 de enero de 2003: de un total de 10.553 extranjeros con permiso de residencia y/o de trabajo, casi la mitad pertenecen a esas minorías: 2.827 marroquíes y 1.127 pakistaníes. En este caso, además, se trata de una minoría de escasa presencia en otras zonas de España.

¹⁴ Nuestra principal fuente de información ha sido la monografía de Basset, Dutoit, Girardet y Schawab (2001, pp. 47-52).

racterísticas y componentes esenciales de los procesos de integración e interculturalidad en el medio escolar investigado. La investigación se ha centrado en las siguientes dimensiones:

- a) *Dimensión contextual*: incluye variables o características que permiten describir adecuadamente el propio contexto situacional e instructivo donde se desarrollan los procesos de integración e interculturalidad.
- b) *Dimensión personal*: hace referencia a las ventajas, inconvenientes y necesidades que perciben de manera personal los sujetos implicados o protagonistas de la realidad socio-educativa investigada.
- c) *Dimensión instrumental*: agrupa todos aquellos recursos que se han puesto en marcha para dar respuesta o solución a las necesidades detectadas a partir del problema analizado.
- d) *Dimensión estratégica*: incluye todas aquellas medidas o propuestas que de una forma consciente e intencional podrían desarrollarse para establecer un proceso de mejora y cambio significativo.

Tras validar y contrastar este primer esquema dimensional a través de interlocutores considerados expertos o parte activa en el tema que nos ocupa, se identificaron las cuestiones que iban a guiar posteriormente el trabajo de campo y el análisis de los resultados:

- a) *La definición de la realidad multicultural*: ¿podría describir de la forma más objetiva posible la realidad de su localidad a partir del fenómeno de la inmigración?
- b) *Las ventajas e inconvenientes de esta situación*: en su opinión, ¿qué ventajas y dificultades fundamentales presenta la llegada de la población inmigrante?
- c) *Las necesidades detectadas*: ¿cuáles son, a su juicio, las necesidades más importantes que se derivan de esta situación?
- d) *Los recursos y su valoración*: ¿cómo valora los recursos se han puesto en marcha para responder a las necesidades detectadas?
- e) *Las soluciones*: según su experiencia o situación, ¿qué sería oportuno hacer? ¿qué medidas podrían activarse para mejorar o resolver algunos de los problemas acontecidos?

De este modo, se confeccionó un guión semiestructurado para cada una de las sesiones desarrolladas durante el trabajo de campo, teniendo en cuenta que en su aplicación podría sufrir pequeñas variaciones dependiendo de variables, tales como la técnica aplicada, su duración, el papel del moderador y el número y el tipo de personas entrevistadas.

El paso siguiente fue seleccionar la población concreta objeto de estudio y definir la temporalización para el trabajo de campo. La muestra seleccionada quedó configurada de la siguiente manera:

- a) Profesorado.
- b) Padres de origen marroquí con niños escolarizados en el centro.
- c) Padres autóctonos con niños actualmente escolarizados en el centro.

d) Otros profesionales y representantes de instituciones u organizaciones ligadas directa o indirectamente a la realidad educativa investigada.

e) Alumnos autóctonos e inmigrantes escolarizados en el centro.

A cada uno de estos grupos le fueron formuladas las preguntas del guión semiestructurado o se planteó el tema de referencia para la discusión. Las intervenciones se recogieron en grabaciones magnetofónicas y a través de notas puntuales. Con los niños se utilizó una metodología diferente porque no pareció oportuno realizarles una entrevista sobre un tema tan polémico. La herramienta confeccionada consistió en una historia breve, dividida en cuatro partes. Como complemento se elaboraron unos breves planes de discusión que alimentaran el diálogo entre ellos. Esta fase del proceso se grabó en vídeo con el fin de poder analizar con posterioridad las ideas emitidas por los niños, así como el lenguaje no verbal que acompañaba sus intervenciones.

FASE 3ª: *Análisis y el tratamiento de la información recabada en el trabajo de campo*. Dada la cantidad de información generada, se elaboró un sistema categorial que guardara correspondencia con las dimensiones contempladas en la estructura del guión de la entrevista y permitiera sistematizar todas las valoraciones realizadas al respecto:

- a) Descripción de la situación desde la perspectiva del grupo o persona entrevistada.
- b) Ventajas e inconvenientes percibidos.
- c) Necesidades vinculadas con los procesos de integración e interculturalidad en el contexto analizado.
- d) Recursos utilizados o puestos en marcha.
- e) Propuestas o soluciones planteadas por los sujetos investigados.

Por otra parte, y para hacer más comprensible el análisis del contenido, se estimó conveniente agrupar las diferentes fuentes de información en función del grado de afinidad y del perfil de los sujetos entrevistados, pues era previsible que sus percepciones respecto a las distintas temáticas de la investigación se complementaran o contrastaran, como ha ocurrido en la gran mayoría de los casos. Se decidieron las siguientes agrupaciones:

- a) Profesionales en el ámbito de la educación formal investigada: profesores docentes, director, jefe de estudios, psicopedagogo, bedel.
- b) Padres de alumnos escolarizados en el centro: presidente del APA, padres de alumnos autóctonos, padres de alumnos extranjeros.
- c) Agentes sociales con intervención directa en la realidad objeto de estudio: alfabetizadora en el ámbito de la educación no formal, educadora social, trabajadora social y alcalde del municipio.
- d) Otros informantes clave en el proceso de investigación pertenecientes a organizaciones no gubernamentales (ONG's): representantes de AMIN (mujer marroquí), de ATIME (hombre marroquí), de CITE Rioja, trabajadoras sociales del departamento de extranjeros de Cruz Roja y una mediadora social marroquí.

Finalmente, a partir del análisis y triangulación de los datos resultantes en los grupos definidos, se elaboró un informe con las conclusiones generales aportadas por las diferentes perspectivas de los investigadores: pedagógica, sociológica, antropológica y jurídica.

2.2. Técnicas de recogida de datos y fuentes de información

En los cuadros que presentamos a continuación se presentan los distintos agentes entrevistados, las técnicas utilizadas para recabar información, así como los objetivos perseguidos en su desarrollo.

Cuadro 1.

Objeto de Estudio	Procedimiento para recabar información	Objetivo/s
Profesorado	Técnica Delphi: Un grupo heterogéneo de 8-10 personas que represente los diferentes perfiles docentes (variables de experiencia, género, edad, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocer el discurso manifiesto, la descripción y valoración consciente de la situación, las dificultades, las soluciones propuestas, las medidas específicas y/o generales adoptadas y las demandas, tal como son enunciadas por el cuerpo de docentes.
Padres marroquíes	Entrevistas semi-estructuradas con la ayuda de un mediador y mediante el análisis del discurso pautado de los padres. Un total de 4 entrevistas: 2 dirigidas a padres y 2 a madres.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acceder al discurso oculto para reconstruir representaciones simbólicas y valoraciones asociadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, mitos y prejuicios, es decir, los condicionantes culturales. ■ Conocer la descripción y valoración consciente de la situación, las demandas, las soluciones propuestas, los logros tal como son percibidos por los padres en cuanto a su papel en la comunidad educativa. ■ Conocer el contexto socioeconómico cotidiano y las demandas explícitas. Esta información es necesaria para comprender hasta dónde llega la influencia cultural y hasta dónde la situación es creada por una determinada condición socio-económica (nivel económico, número de horas de trabajo, horario laboral, estabilidad laboral, tipo de familia, etc.).
Padres autóctonos	Grupo de discusión: Grupo heterogéneo de 6 padres autóctonos cuyos hijos estudian actualmente en la escuela local, y donde estaban presen-	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acceder al discurso latente, escondido tras las diferentes posiciones manifestadas por los padres ante su contexto educativo. Esta información permite descubrir sus propias categorizaciones ligadas a la educación, las representa-

Cuadro 1. (Sigue)

Objeto de Estudio	Procedimiento para recabar información	Objetivo/s
	tes las siguientes variables sociales: género (3 varones y 3 mujeres), padres conciliadores con la situación y padres beligerantes.	<p>ciones simbólicas y las valoraciones asociadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, y a las diferentes minorías étnicas presentes en la escuela, los mitos y prejuicios culturales.</p> <p>■ Conocer la descripción y valoración consciente de la situación, las demandas, las soluciones propuestas, los logros tal como son percibidas por los padres en cuanto a su papel en la comunidad educativa.</p>

Cuadro 2.

Objeto de Estudio	Procedimiento para recabar información	Objetivo/s
Expertos e informantes clave	<p>16 entrevistas estructuradas dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Profesores docentes, director de la escuela, jefe de estudios, psicopedagogo. ■ Presidente del APA, bedel, alfabetizadora de educación no reglada, educadora social, trabajadora social, alcalde del municipio. ■ Representantes de Cruz Roja, AMIN, ATIME, CITE Rioja. 	<p>■ Conocer la visión sincrética por parte de diferentes expertos o actores que gozan de diferentes perspectivas respecto al hecho educativo o a la realidad multicultural local. Concretamente, interesa extraer información acerca de: los diferentes modelos de explicación y de gestión del fenómeno, el diagnóstico de la situación, el contexto legal y socio-económico de la inmigración, la evaluación de las medidas adoptadas, las alternativas propuestas y la identificación de los frenos que obstaculizan la gestión eficaz de la realidad intercultural de las aulas.</p>

Cuadro 2. (Sigue)

Objeto de Estudio	Procedimiento para recabar información	Objetivo/s
Alumnos autóctonos y marroquíes	Dinámica grupal: Consistente en un pequeño juego o una simulación realizada con los alumnos de un curso concreto de la realidad educativa investigada. Instrumento de observación y análisis: una cámara de vídeo.	■ Analizar las actitudes de los niños frente a la diversidad que aparecen reflejadas en su discurso espontáneo, al ejecutar la dinámica de grupo.
Información	Localización, análisis y estudio de fuentes documentales secundarias: Registros demográficos, legislación española, publicaciones nacionales e internacionales relacionadas con la interculturalidad, la educación y la inmigración.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocer las últimas tendencias y paradigmas interpretativos acerca de la inmigración y la interculturalidad en el ámbito educativo. ■ Realizar un primer acercamiento cuantitativo de la escolarización de niños inmigrantes en La Rioja, estimando el volumen y características socio-demográficas básicas.

3. PERFIL DE LA POBLACIÓN ESCOLAR INMIGRANTE EN LA RIOJA

El fenómeno migratorio en España, a diferencia de otros países europeos, es más reciente y, sobre todo, mucho más intenso y más rápido. Como bien refleja el padrón municipal, su incremento no ha cesado desde el año 2000, en el que los extranjeros constituían el 2,3% de la población residente en España. Desde entonces los porcentajes han sido el 3,3% en 2001, el 6,2% en 2002, el 7,1% en 2003 y el 8% en el 2004 (3,5 millones) (*ABC*, 10 de febrero de 2005, p. 28). Esta evolución en cinco años, no se ha registrado en ningún país, además, con la reagrupación familiar, es muy difícil que el ritmo de crecimiento se desacelere seriamente en los próximos dos o tres años. A esas cifras hay que añadir los extranjeros que viven en el país sin estar empadronados, un dato que se desconoce.

La Rioja refleja una radiografía demográfica idéntica a la nacional, incluso más acelerada. Sus incrementos anuales a partir de 1995 son netamente superiores a los registrados en el conjunto de España (entre 1995 y 1999 prácticamente se triplicó), alcanzando la tasa de inmigración residente actual del 2% en un espacio de tiempo mucho más breve que en el resto del país. La fuerte demanda de mano de obra en la región justifica en gran medida este notorio ritmo de crecimiento. Prueba de ello es que la tasa de paro en la Comunidad Autónoma en el último trimestre del 2004 fue del 4,7%, la menor de toda España, cuya tasa es del 10,38%, según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), elaborados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (*La Rioja*, 29 de enero de 2005, p. 7).

Tabla 1.

Efectivo de extranjeros residentes. Decenio 1993-2002

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL nacional	430.422	461.364	499.773	538.984	609.813	719.647	801.329	895.720	1.109.060	1.324.001
Rioja (La)	1.266	1.348	1.659	1.893	2.530	3.253	4.768	5.915	7.488	10.287

Fuente: Dirección General de la Policía del Ministerio del Interior.

A fecha de 1 de enero de 2004, los extranjeros residentes en La Rioja eran 25.809, según los datos del padrón municipal, lo que supone un 8,7% del total de la población de la región, que en esa fecha era de 293.558 habitantes. Al igual que ocurre a nivel nacional, los efectos de la reagrupación familiar ya se dejan sentir en las tasas de natalidad: de los 2.834 nacimientos registrados en la Comunidad durante el 2003, el techo histórico desde 1978, los inmigrantes protagonizaron el 16,9%, lo que supone que casi dos de cada diez de los niños nacidos en el 2003 fueron de madres extranjeras. Sólo cinco comunidades superan el índice riojano: Melilla (48,2%), Ceuta (27,45%), Baleares (20,46%), Madrid (18,52%) y Murcia (17,15%). La media nacional se sitúa en el 12,2% (*La Rioja*, 30 de agosto de 2004, p. 2). Unas cifras que comienzan a alarmar a las autoridades, temiendo aumentos todavía superiores por el “efecto llamada” que está generando el actual proceso de regularización. El Gobierno regional considera que La Rioja está llegando al límite de su capacidad de acogida de inmigrantes y la situación sería preocupante si se sobrepasara el 9% del total de la población (*La Rioja*, 5 de febrero de 2005, p. 6). La mayoría figuran concentrados en los municipios que figuran en la siguiente tabla, donde también aparecen los colectivos más representados en la región.

Ese notable incremento se aprecia especialmente entre la población inmigrante femenina: se ha pasado de 656 extranjeras censadas en La Rioja en 1991 a 6.159 en el 2003. El aumento mayor afecta al grupo de edades comprendidas entre los 20 y los 39 años, que supone un 56% del total de la población emigrante. Las diferencias entre el número de hombres y mujeres se acortan según las nacionalidades de procedencia. Como puede apreciarse en la tabla 2, la diferencia numérica es inferior en los países latinoamericanos que en otros; de igual modo, las mujeres marroquíes son bastante más que las paquistaníes.

Tabla 2.

Residentes extranjeros en La Rioja a fecha de 1 de enero de 2003

	Total nacionalidades			Marruecos			Ecuador			Colombia		
	ambos	M	H	ambos	M	H	ambos	M	H	ambos	M	H
Total	20.570	8.645	11.925	3.741	1.197	2.544	2.366	1.191	1.175	2.654	1.071	1.583
Alfaro	535	194	341	188	56	132	207	87	120	17	6	11
Arnedo	1.067	469	598	70	26	44	177	87	90	147	68	79
Autol	561	186	375	143	45	98	3	0	3	17	9	8
Calahorra	1.907	864	1.043	449	121	328	252	117	135	626	268	358
Haro	316	141	175	20	8	12	111	61	50	37	14	23
Nájera	326	145	181	37	9	28	1	0	1	26	5	21
Pradejón	864	293	571	242	54	188	21	6	15	5	3	2
Rincón de Soto	318	107	211	147	42	105	55	21	34	28	10	18
Sto. Domingo de la Calzada	326	144	182	74	21	53	64	33	31	35	16	19
Logroño	10.986	4.827	6.159	1.530	555	975	1.136	620	516	1.488	577	911

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2004.

Por cuanto se refiere al perfil demográfico de Logroño, la población total de la ciudad es de 142.143 habitantes, de los cuales 13.561 son extranjeros procedentes de 110 países (9% del total), según el Padrón municipal a fecha de 1 de enero de 2004. Los más numerosos, con más de mil personas por país de referencia, son los rumanos (18,37%), seguidos de los marroquíes (13,33%), los colombianos (11,59%), los paquistaníes (10,81%) y los ecuatorianos (9,97%). En estos tres últimos años la configuración de la población inmigrante ha sufrido cambios, aumentando notablemente la rumana.

Respecto al género de la población inmigrante, se observa un porcentaje algo superior de varones (55%) con respecto al de mujeres (45%). El 21% de la población extranjera residente en Logroño procede de países islámicos, de los cuales, un 11% procede de Marruecos, un 9% de Paquistán y tan solo el 1% de Argelia. Si bien se han constatado diferencias mínimas de género en el total de la población extranjera residente en Logroño, no sucede lo mismo

con la población de origen islámico, donde existe un claro predominio del número de varones frente al de mujeres. El desequilibrio más notable se manifiesta en la población de origen paquistaní.

Las menores de 16 años suponen un 18,33% del total de mujeres inmigrantes y casi la mitad de la población inmigrante de esa franja de edad: 1.585 mujeres frente a 1.627 hombres. Los lugares principales de procedencia son Marruecos y Ecuador (Gobierno de La Rioja, 2004, pp. 14-15, 22, 24).

Su distribución geográfica entre las localidades de mayor densidad de inmigración de La Rioja muestra un reparto casi por igual entre hombres y mujeres, llegando incluso a ser superior en algunos municipios, como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3.

Residentes extranjeros menores de 16 años a fecha de 1 de enero de 2003

	Total	M	H
Alfaro	102	53	49
Arnedo	166	79	87
Autol	76	30	46
Calahorra	370	179	191
Haro	44	23	21
Nájera	34	11	23
Pradejón	118	64	54
Rincón de Soto	59	35	24
Sto. Domingo de la Calzada	47	26	21
Logroño	1.679	866	813
Total	2.695	1.318	1.377

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2004 y elaboración propia.

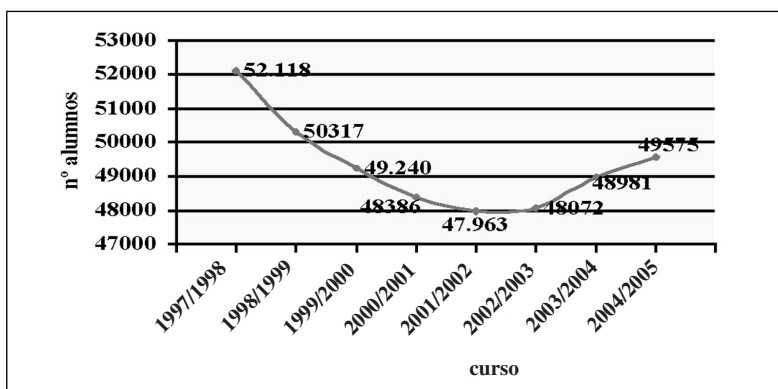
Gran parte de estos menores cursan enseñanzas obligatorias en La Rioja. Su número ha experimentado un crecimiento exponencial, siguiendo la pauta general ya expuesta: han pasado del 0,50% en el curso 1996/1997 al 8,24% en el curso 2004/2005, con un total de 4.086 (vid. tablas 4, 5 y 6). Hoy es la tercera Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de matriculados, después de Madrid (10,2%) y Baleares (10,1%) (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2004a, p. 8).

Siguiendo el patrón general de asentamiento de la población emigrante en La Rioja, el alumnado se reparte equitativamente entre municipios pequeños y grandes, lo que constituye una de las peculiaridades mayores de nuestra Comunidad, en contraste con la tendencia general del resto del país, como reconoce el informe del Defensor del pueblo Español (2003, pp. 315-316). Casi dos tercios, el 77,5% de los inmigrantes, se escolarizan en zo-

nas con oferta pública y privada, al igual que el conjunto de la población, que asciende al 83,3% del total de escolarizados en la Comunidad. Destacan, sin embargo, algunas localidades relativamente pequeñas, como Pradejón o Autol, donde sólo existe oferta pública y el índice de alumnos inmigrantes es muy elevado: el 2,4% y el 1,7%, respectivamente, por encima de Nájera (1,4%), y casi igualándose a Santo Domingo (2,5%) (vid. tabla 7).

Tabla 4.

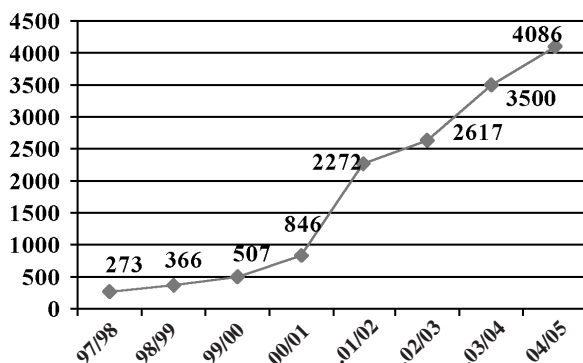
Evolución del alumnado en La Rioja



Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Tabla 5.

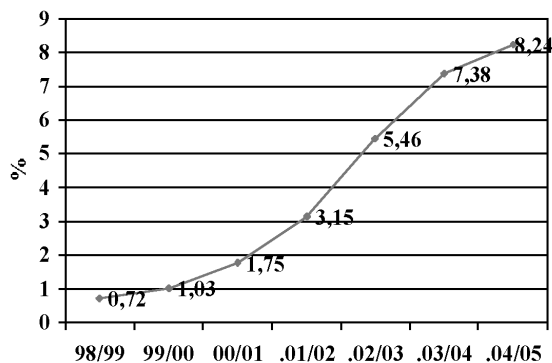
Evolución del alumnado extranjero en La Rioja



Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Tabla 6.

Porcentaje de alumnado extranjero respecto al total



Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Tabla 7.

Distribución del alumnado por localidad y titularidad del centro escolar. Curso 2004/2005

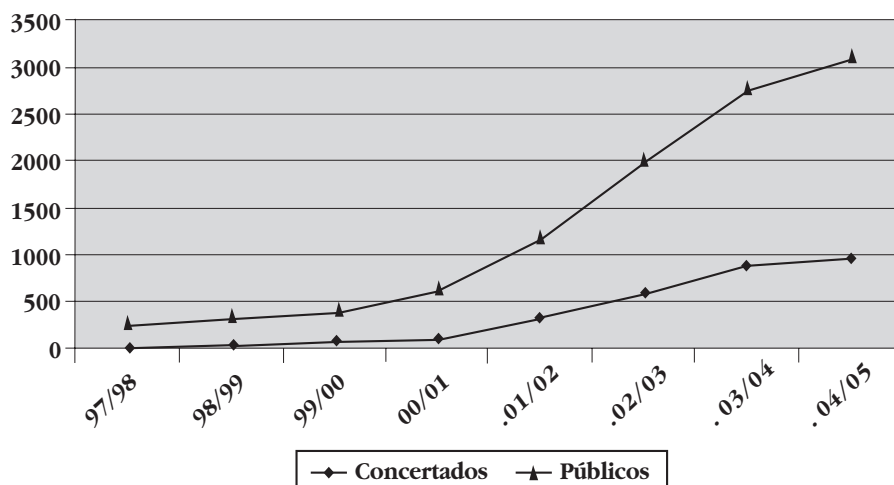
	Alumnado total						Alumnado inmigrante y minorías desfavorecidas					
	Públicos		Concertados		Total		Públicos		Concertados		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	% sobre total inmigrantes
Logroño	12.646	55,8	9.979	44,1	22.625	53,9	1.523	72,6	572	27,4	2.085	49,2
Calahorra	2.264	57,4	1.676	42,6	3.940	9,3	231	45,3	278	54,7	509	12
Arnedo	1.653	72,7	620	27,3	2.273	5,4	178	74,4	61	25,6	239	5,6
Alfaro	928	59,6	627	40,4	1.555	3,7	102	69,3	45	30,7	147	3,4
Haro	1.527	82,5	322	17,5	1.849	4,4	115	92,7	9	7,3	121	2,8
Santo Domingo	836	66,9	413	33,1	1.249	2,9	80	74,7	27	25,3	107	2,5
Nájera	1.297	86,8	197	13,2	1.494	3,5	54	88,5	7	11,5	61	1,4
Total	21.151	60,4	13.834	39,6	34.985	83,3	2.283	69,5	999	30,5	3282	77,5
Pradejón	410				410	0,9	103				103	2,4
Autol	363				363	0,8	76				76	1,7
Rincón de Soto	354				354	0,8	56				56	1,3
Aldeanueva	242				242	0,5	44				44	1
Total Comunidad	28.116	67	13.834	33	41.950	100	3.233	76,3	999	23,7	4.232	100

Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja y elaboración propia. Datos a 28 de enero de 2005.

Más de la mitad, el 53,9% del total de la población escolar de la Comunidad, se concentra en la capital, Logroño, con un reparto superior en la pública (55,8%) sobre la concertada (44,1%). De igual modo, los extranjeros escolarizados en las aulas logroñesas rozan la mitad del total de La Rioja (49,2%), aunque en este caso la distribución entre el tipo de centro está más desequilibrada: el 72% está matriculado en los públicos frente al 27,4% en la concertada. No obstante, la mayoría de los niños inmigrantes están matriculados en centros públicos: el 76% frente al 24% en centros concertados (tabla 9). Esta distancia ha ido disminuyendo paulatinamente, como refleja la tabla 8, y es significativa cuando sólo se consideran las localidades con oferta pública y concertada, entonces la distribución resultante es del 69,5% en la pública y el 30,5% en la concertada.

Tabla 8.

Evolución del alumnado extranjero por tipo de centro escolar

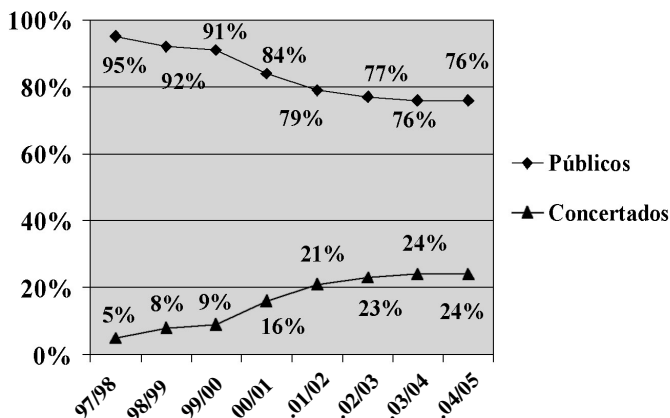


Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Las nacionalidades de estos niños y jóvenes proceden de 60 países diferentes. Las más representadas por orden decreciente son Marruecos (18,9%) y Ecuador (16,30%), seguidas de Colombia (14,2%), Rumania (12,35%), Bolivia (5,43%), Argentina (5,29%), Portugal (4,27%) y Pakistán (2,6%). El resto de nacionalidades representa en torno a un 10% de la población escolar inmigrante.

Tabla 9.

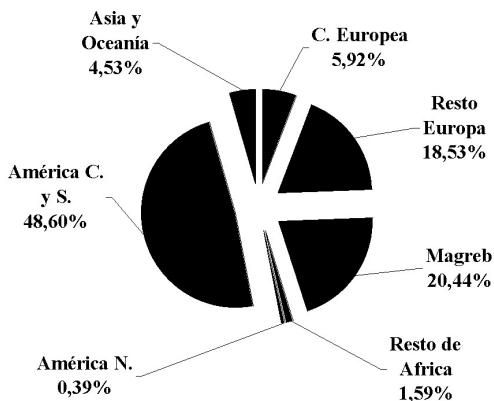
Evolución del reparto del alumnado extranjero por tipo de centro escolar



Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Tabla 10.

Procedencia del alumnado extranjero



Fuente: Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja

Casi uno de cada tres alumnos extranjeros proviene de países islámicos, de los cuales más de dos tercios provienen de Marruecos (802); el segundo lugar corresponde a Pakistán (119), seguido de Argelia (53). De este modo, uno de cada cinco niños extranjeros procede de Marruecos, en el caso de Logroño, y casi uno de cada tres en el resto de la provincia de La Rioja.

ja. Se observa también una proporción mayor de alumnos marroquíes en la provincia que en la capital. Por el contrario, ningún paquistaní se matriculaba en los centros escolares de la provincia hasta este curso académico, en el que figuran cinco alumnos.

Todos los colectivos se concentran de forma prioritaria en educación primaria, sobre todo el alumnado latinoamericano, que agrupa al 62,5% de su población en este tipo de enseñanza reglada frente al valor promedio del 55,4%¹⁵. El índice de escolarización disminuye notoriamente en las enseñanzas posteriores a las obligatorias, apreciándose, incluso, un descenso importante de las niñas norteafricanas en la secundaria obligatoria. El alumnado originario de países europeos no integrados en la UE (Rumania, principalmente) concentra el porcentaje mayor en este nivel (36,5%).

Una parte importante de estos alumnos tiene asociadas circunstancias de compensación educativa. Los dos criterios esenciales que definen a este de alumnado son la constatación de un desfase curricular de dos años o más y un desconocimiento casi total de la lengua española. En total, en el curso 2003/2004, aproximadamente un 18% de estos alumnos inmigrantes tiene un desfase curricular significativo, y aproximadamente un 14% presentan un desconocimiento del idioma español. La realidad educativa de este alumnado es muy compleja, porque presentan diferencias socio-educativas muy significativas, lo que hace muy difícil la intervención educativa. Esa situación se agrava todavía más a causa de la concentración en algunos centros escolares.

4. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL MEDIO ESCOLAR RIOJANO

La radiografía que arroja la presente investigación coincide en gran medida con las descripciones aportadas por otros trabajos (Colectivo Ioé, 1996, 2002, 2003; Díaz-Aguado, 1993; García Castaño y Granados Martínez, 1997; Instituto Universitario de estudios migratorios, 2001) e informes, como los elaborados por el Defensor del Pueblo (2003) o por los sindicatos¹⁶, a los que, en su caso, iremos remitiendo.

Se perfilan con nitidez percepciones comunes de los problemas y de las necesidades en todos y cada uno de los grupos entrevistados. Bastantes coinciden con las obtenidas en la zona rural. No obstante, se aprecian, algunas diferencias. La mayoría se derivan de la presencia de una pluralidad de centros escolares en una misma zona, con el consiguiente problema de alcanzar una solución capaz de articular armónicamente el derecho de los padres a la libre elección de centro docente, de una parte, y la gestión equitativa de los recursos

¹⁵ El desglose de estos datos corresponde al curso 2003/2004. No se dispone de información cruzada del curso 2004/2005, aunque sí se conocen las cifras totales: 1.967 alumnos extranjeros en Primaria, 1.043 en E.S.O. y 961 en Infantil.

¹⁶ Confederación Sindical de Comisiones Obreras: Cuesta Azofra, 2000; Madrugá Torremocha, 2002; Unión General de Trabajadores: Red de Menores Extranjeros Escolarizados, 2001.

educativos, de otra, con el fin de evitar la concentración de inmigrantes y su peor consecuencia, la mala calidad de la educación.

4.1. Percepciones y valoraciones acerca de la integración escolar de los inmigrantes

El balance final presenta un saldo más bien negativo. En casi todos los colectivos parece existir una suerte de “atrofia perceptiva” a la hora de descubrir los aspectos útiles o positivos de la multiculturalidad en las aulas. Reconocen las ventajas teóricas, aunque en la realidad cotidiana actual se acusan más los problemas. Pocos dudan acerca de la riqueza cultural que aporta la diversidad, aunque a veces se perciba un discurso “políticamente” correcto, autocensurado cada vez que se habla de inmigrantes, debido al riesgo de ser acusados de discriminación, en el que formalmente se expresa una idea pero la elección inconsciente de las palabras revela otro deseo.

Los *padres autóctonos* son, sin duda, los más críticos, aunque no existe un discurso único para explicar o valorar esta situación. Pueden distinguirse dos grupos de progenitores en función de sus actitudes: por un lado, aquellos que mantienen una actitud de rechazo y confrontación porque, atendiendo a las consecuencias inmediatas, consideran que las pérdidas superan con creces las ganancias. Entre otras cosas, les reprochan una infrautilización de los recursos específicos previstos para los alumnos inmigrantes que, por contrapartida, les han sido sustraídos a sus propios hijos. Asimismo se quejan de un empeoramiento de la calidad de enseñanza, ocasionada por la necesidad de mantener ritmos diferenciados en la clase, que acaban generando desigualdades a la hora de valorar los resultados.

M3–“Yo creo que se encuentran mal. Los que vienen y los que están dentro de clase porque... para mí es tan perjudicial el que viene, que no sabe, como el parón que da la clase a costa de ese niño. [...] Yo creo que al final, los que pagan más son los que se quedan... los que están ya en la clase, más que el que viene. Porque al final, son los que se llevan los apoyos, todos. Los que hay en este colegio, se los llevan la mayoría los inmigrantes. Que también lo veo normal. Pero hay muchos niños que en este colegio tienen otro tipo de problemas... que no podemos contar ni con la pedagoga, ni con nadie. Porque están todos ocupados. Y es que todo el colegio torna en relación a esos niños. O sea, al final yo no sé quien sale más ‘perjudicial’. Si el que está o el que se queda”.

M2–“[...] o sea, al final, yo creo que en beneficio del Colegio, yo no veo el lado positivo, yo particularmente, no veo el lado positivo de estos niños. A mí, particularmente, no sé si puede aportar algo en general, a mí, creo que no me aportan nada” (Grupo de discusión padres de alumnos autóctonos de Logroño).

Ambas constataciones se repiten en otras comunidades autónomas, según refleja el informe de CC.OO. Por una parte, los niños inmigrantes son considerados “no como ciudadanos con igualdad de derechos, sino como competidores por estos derechos educativos” y, por otra parte, el temor a que descienda el nivel educativo de la clase está incitando a los pa-

dres autóctonos a abandonar los colegios públicos (Madruga Torremocha, 2002, pp. 65-66).

Por otro lado, están los padres que reconocen el conflicto, pero en su análisis prevalece una visión más cualitativa que cuantitativa. Bajo esta percepción, la realidad multicultural no sería sino una manifestación más de un proceso global, del que tanto las mayorías como las minorías étnicas o religiosas somos víctimas. Y el éxito de su gestión dependerá de nuestra capacidad de entendimiento.

M4-“Que llegan con unas carencias económicas fuertes.

Con unas carencias, algunos, afectivas, porque viene el padre, viene la madre..., van llegando las familias según van pudiendo. Y se acoplan a los problemas que aquí tenemos también, que esto nuestro no es una panacea, tiene muchos problemas”.

V4-“[...] lo que sea convivir o compartir tiene que ser enriquecedor. Y no sólo enriquecedor sino obligatorio, tal como estamos hoy en día aquí en La Rioja o en todos los lados. Es que no nos queda otra que convivir ¡todos!” (Grupo de discusión padres de alumnos autóctonos de Logroño).

Por el contrario, la valoración de la escuela inclusiva ofrece un sesgo diferente en los *padres marroquíes*. Confían en ella más que los autóctonos en cuanto medio de promoción social, pero, al mismo tiempo, muestran cierto recelo porque no deja de ser un elemento que hace peligrar algunos de sus rasgos identitarios. Temen que pueda llegar a suplir, sino a competir, con la función socializadora de la familia, de vital importancia en su cultura. Esos intercambios cotidianos van generando transformaciones en los modelos familiares y en las conductas, más perceptibles en las segundas generaciones, que precipitan situaciones conflictivas intergeneracionales. Al fin y al cabo, late el miedo a la asimilación cultural, miedo que aumenta a medida que los hijos crecen. La familia se concibe entonces como el mejor baluarte de la resistencia cultural a la asimilación. Esto explica, en parte, a someter la educación de los hijos a determinadas estrategias familiares, que, por lo general, se traducen en absentismo escolar: su deseo de mantener los lazos culturales y afectivos con su país de origen les lleva a ausentarse coincidiendo con determinadas festividades, priorizando estos viajes por encima de la asistencia regular y normalizada a clase. También aquí encontramos la clave de sus reivindicaciones para incorporar al *currículum* de sus hijos las clases de cultura y religión islámica.

Los más optimistas son los representantes de ONG's y los agentes sociales, valoran la interculturalidad como un óptimo medio de prevención de actitudes xenófobas y de apertura y sensibilización de las familias autóctonas hacia otras culturas. No obstante, son muy conscientes de la complejidad que presenta la integración de la población inmigrante en las aulas. Los agentes marroquíes, quizás por sus vivencias, detallan más toda una rica gama de circunstancias personales, familiares, socioeconómicas y culturales que interactúan como variables, influyendo y condicionando de manera decisiva el proceso de aprendizaje. Sin duda alguna, esos factores deben ser tenidos en cuenta en los protocolos de acogida.

No se aprecia una política común entre las diferentes ONG's que trabajan 'con' y 'para' los inmigrantes, incluso en algún caso se han dirigido reproches recíprocos. Ni siquiera existe una plataforma de coordinación para estudiar y plantear reivindicaciones a la Administración. Por lo general, están sensibilizadas con el problema y han ido tomando medidas puntuales y coyunturales, con escasa continuidad en el tiempo por falta de apoyo económico e institucional.

Por cuanto se refiere a la identificación y a la descripción de las *dificultades* que plantea la integración en las aulas, todos coinciden de forma unánime en el problema del desconocimiento del idioma español. Los agentes sociales marroquíes acentúan más la preservación de su identidad cultural. La constatación de prioridades diversas en función del origen del interlocutor social se aprecia todavía con más claridad cuando se apuntan las necesidades y los recursos a implementar, lo que manifiesta la existencia de 'sensibilidades' diferentes ante un mismo problema. Así, por ejemplo, los representantes de ONG's autóctonas (CITE, Trabajadora Social de Cruz Roja) se centran sobre todo en las carencias institucionales: formación de profesorado, mayor dotación de recursos materiales y didácticos, redefinición de *ratios*, etc., mientras que los representantes marroquíes subrayan más las medidas encaminadas a la defensa de su identidad y a un mejor conocimiento por parte de la población riojana, sin mencionar siquiera el problema de la concentración escolar de inmigrantes.

En coherencia con este planteamiento, los agentes sociales marroquíes defienden un modelo de integración intercultural que preserve y asegure la identidad cultural y religiosa islámica, aunque con el enriquecimiento recíproco de los pueblos: "la diversidad es riqueza", insisten. Muestran gran preocupación por evitar el desarraigo y la pérdida de identidad de los inmigrantes, y de los islámicos en particular:

"Esa 2ª generación acabará no siendo ni española ni marroquí, al igual que les ha ocurrido a los americanos negros, provocando una crisis de identidad. Si siempre se les hubiera cultivado su vinculación con África, se sentirían africanos en tierra americana, y eso ya es mucho, porque es tener una raíz, un punto de referencia" (AMIN).

"Yo no lo puedo decir, yo no puedo obligar a mis hijos que viven en un país extranjero a vivir como allí, pero tampoco quiero que odien aquello. No quisiera que mis hijos sufran con ese cambio" (Mediadora Social marroquí, AMIN).

Para evitarlo creen muy importante asegurar clases de religión islámica, de lengua árabe y mantener el contacto con su país. También los profesores, las familias y los alumnos autóctonos de la escuela deberían conocer bien la cultura, tradiciones, religión, etc. de las familias inmigrantes. Aunque hablan de la necesidad de aumentar el conocimiento mutuo, cuando lo concretan, ese conocimiento es más bien unidireccional: de la población autóctona hacia la identidad marroquí. Es más, algunos entrevistados autóctonos hablan del 'efecto guetto'.

"En un colegio donde van varios inmigrantes, éstos, como defensa ante el autóctono, tienden a hacerse un clan, se defienden, hablan su idioma y crean conflicto. Al ha-

blar su idioma generan desconfianza en el profesor y los alumnos autóctonos” (CITE Rioja).

Ha habido alusiones a situaciones que podrían afectar a los derechos del menor y frente a las cuales la Administración no parece haber tomado medidas. Por ejemplo, se menciona un cierto grado de absentismo escolar a causa del trabajo sumergido de menores, sobre todo en las zonas rurales; fue denunciado a las autoridades de enseñanza pero no hubo respuesta (CITE Rioja). También se alude a algunas carencias del sistema jurídico español, como es el caso de los menores extranjeros en situación irregular, que sólo pueden cursar la enseñanza obligatoria porque el derecho español no les permite continuar sus estudios una vez superado este período (Cruz Roja).

Por su parte, tanto los *niños autóctonos como los extranjeros* afrontan esta nueva situación con sentimientos predominantes de miedo y malestar. Las causas en ambos grupos son las mismas, tanto cualitativas como cuantitativas, aunque vistas desde sus respectivas perspectivas: abunda el miedo a lo desconocido (idioma o costumbres del otro), a que les hagan daño unos u otros (bien los extranjeros a los autóctonos mediante una ‘invasión’ o bien los autóctonos a los extranjeros por ser éstos una minoría). Lo cierto es que tanto en Logroño como en Pradejón los niños extranjeros reflejan experiencias personales de insultos e incluso de alguna agresión física, también mencionada por las madres marroquíes. Todos ellos se sienten incómodos porque tienen que adaptarse al otro y esto supone esfuerzo.

No obstante, en el discurso de los niños también aparecen sentimientos positivos, más frecuentes en los alumnos de Pradejón que en los de Logroño, como son la satisfacción que produce el conocer otros lugares y costumbres o el compartir sus culturas y su lengua. Siguiendo el mismo patrón que los padres inmigrantes, los niños extranjeros otorgan una gran importancia a la familia y a la escuela como lugar de aprendizaje, en especial del idioma.

4.2. Diferencias dentro de la diferencia

La población autóctona percibe claras diferencias entre los diversos grupos de población inmigrante y las valora de manera muy diversa. Con frecuencia, muchos entrevistados, ya sean padres, agentes sociales o profesores, establecen de forma automática un paralelismo entre la inmigración y la etnia gitana, al tiempo que introducen una comparación entre la población marroquí y las de otros países, con un balance mucho más positivo hacia las segundas: admiración respecto a los europeos, cierta desconfianza hacia los de países del este, importantes dificultades para comprender a los paquistaníes y expresiones xenófobas con relación a los magrebíes.

El *profesorado* percibe esas diferencias en los procesos de participación, integración y rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes y las justifica en virtud de un cúmulo de factores interconexionados tales como el origen social, el grupo de pertenencia, la cultura familiar o la estructura de la propia familia. No obstante, coinciden con el colectivo de padres autóctonos en identificar la distancia cultural como el criterio básico subyacente a la hora

de distinguir subgrupos dentro del colectivo de inmigrantes. Esa distancia aparece medida en función de la mayor o menor cercanía a nuestra cultura, entendida en términos de idioma, religión y, en menor grado, en términos de espacio geopolítico.

Esta mentalidad nos conduce a pensar que existe un discurso muy radicalizado en contra de la convivencia multicultural, sobre todo en los *padres autóctonos*, en la medida que se valora sólo al otro que no es excesivamente diferente, al otro que es “poco otro”. Es decir, la convivencia con el diferente sólo se admite mientras el diferente no lo sea mucho. Algo así como: “multiculturalidad sí”, pero con los que son parecidos a nosotros; lo que viene a ser lo mismo que “multiculturalidad no”. Incluso, no faltan quienes opinan que la multiculturalidad es inviable por naturaleza, pues algunos de sus hábitos culturales o de los valores islámicos, como el autoritarismo, el extremismo religioso o la inferioridad de la mujer, chocan frontalmente con nuestra cultura e imposibilitan su integración. Desde este punto de vista, los inmigrantes no sólo no resuelven nuestros problemas sino que nos incorporan otros nuevos.

Con todo, se aprecia en ciertos discursos de este colectivo marcados estereotipos y prejuicios que descalifican a la población marroquí, e incluso conducen a estigmatizar de radical a toda una cultura o religión.

M3–“El problema, yo creo que nos separa la religión. Nosotros podemos ser cristianos, podemos ser ateos... Pero no tenemos ese afán de... como ellos lo tienen, de... O sea, son radicales en ese sentido” (Grupo de discusión Padres de Alumnos autóctonos).

La mayor parte de estos elementos negativos hunden sus raíces en el desconocimiento acerca de un país vecino y de su cultura, incentivado por la desinformación o manipulación informativa de los medios de comunicación. Tampoco puede pasarse por alto que muchos de estos prejuicios se forjan con elementos culturales; de hecho nuestro legado judeocristiano ha situado tradicionalmente al *moro* como el *otro* histórico (Gallego Ranedo, 2004, pp. 193 ss.).

La situación descrita explica en parte su forma de concebir la integración: late la idea de un pacto implícito pero cumplido de manera desigual por ambas partes. En su opinión, los autóctonos han cumplido con creces su parte, compartiendo con los inmigrantes servicios, apoyo desinteresado, bienestar, etc., por lo que ahora les corresponde el esfuerzo por integrarse.

M1–“[...] A ver, ¿qué encuentras tú de positivo con gente que se cierra en banda. ¡Tú no me digas que compartes con ellos nada!”

V1–“No, pero, vamos a ver”.

M1–“¡Nada!”

V1–“De 90 alumnos que tenemos aquí de etnias...”

M3–“Él sí. Los que no comparten son ellos, Je, je. Nosotros compartimos todo”.

M1–“Que no. Me refiero a que no se comparte nada” (Grupo de discusión Padres de Alumnos autóctonos).

M1–“Perfectamente. Aquí hemos dado todas las facilidades del mundo: se puso dinero para traer a los padres sobre todo de los árabes- para que aprendan lenguaje, castellano, lo que quieran. Aún es más: se facilitó mantener a esos niños a la salida del Colegio mientras los padres estaban dando las clases ¿eh?; ponerle un monitor para que hagan deberes, que jueguen; les pagábamos hasta la merienda. Y no me diréis que es mentira...”

V1–“No, no”.

M1–“Y resulta que vino una. ¡Y su madre!” (Grupo de discusión Padres de Alumnos autóctonos).

Se trata, pues, de una integración asimilacionista, unidireccional, donde se pone de manifiesto que la población autóctona no está todavía suficientemente preparada para recibir propuestas de las culturas ‘estigmatizadas’. Un círculo vicioso que encierra graves riesgos de incomunicación y discriminación.

Sólo aquellos padres que viven entre las dos culturas, por tratarse de matrimonios interraciales son capaces de concebir la educación intercultural como una rentable inversión de capital humano. Son, desde luego, muy escasos, dada la novedad del fenómeno migratorio en nuestra Comunidad Autónoma, pero representan el inmediato futuro: la voz de las segundas generaciones de inmigrantes. En su opinión, el reto de la integración de la primera generación marroquí está marcada por dos tipos de factores de calado y trascendencia diferente: los culturales –ya indicados más arriba– y los situacionales, como el analfabetismo, el desconocimiento del idioma y de las costumbres del país de destino. Los segundos pueden paliarse a través de medidas sociales y económicas y tienen su repercusión en los primeros, puesto que es más difícil exigir el respeto al orden público y a la cultura del país de acogida cuando ésta no les asegura un mínimo de asistencia.

Los *padres marroquíes* entrevistados reconocen ese doble tipo de limitaciones para lograr su integración y, además, denuncian cierta desconfianza de los autóctonos hacia ellos. No es fácil precisar si esa desconfianza es causa o efecto de la incomunicación entre los dos grupos, pero su consecuencia inmediata se traduce en la ausencia real de este colectivo en otros entornos de aprendizaje social de la cultura de acogida al margen de la escuela, como pueden ser la calle, las relaciones vecinales, los lugares de ocio, etc. Tal conducta no sólo condiciona su integración social sino también la de sus hijos, pero, al mismo tiempo, subraya el papel decisivo de la escuela como lugar de intercambio y de integración cultural.

La opinión de los *niños* acerca de las diferencias culturales es más difusa. La identificación de lo ‘diferente’ como ‘feo’ predomina más en Pradejón que en Logroño, ello se debe seguramente al diferente grado de apertura del entorno en el que se desenvuelven y, por lo general, las zonas rurales presentan marcos de convivencia más pequeños y familiares y bastante más homogéneos que las zonas urbanas. Tampoco es nítida su posición acerca de cómo deben conjugarse las costumbres del país de acogida con las del país de origen; la balanza parece inclinarse a favor de una adaptación de las normas del país receptor.

4.3. Repercusión de las cuestiones de género en la integración socio-cultural

La incidencia del género en la integración escolar es una de las percepciones comunes a la generalidad de entrevistados aunque, como es obvio, su valoración difiere notablemente según el grupo del que se trate. Las agentes sociales marroquíes entrevistadas defienden el *statu quo* de la mujer islámica, hasta el punto de reivindicarlo como una seña de identidad. Ni mencionan problemas derivados de esta cuestión ni los reconocen, lo cual no deja de sorprender, si se tiene en cuenta que se trata de mujeres de un perfil particular y nada representativo de las mujeres inmigrantes: cultas, políglotas, autónomas e independientes. Pero ¿qué ocurre con las analfabetas, las que no conocen el español porque no pueden (carecen de medios o el marido no les deja) o no quieren?, ¿y las permanentemente acompañadas por los hijos u hombres?

Por el contrario, el resto de agentes sociales aluden a estas situaciones en diversos momentos. Constatan que en algunos casos es más difícil la relación de las madres con los tutores: “Problemas culturales impiden que las madres hablen con el tutor (varón)” (CITE Rioja). El desconocimiento del idioma y las interpretaciones culturales y religiosas del papel femenino dificultan todavía más la integración de las mujeres, sobre todo paquistaníes, en las actividades de adultos (CITE Rioja). Esa menor accesibilidad de las mujeres al aprendizaje del idioma español acaba generando una dependencia mayor del marido o incluso de los hijos:

“Los niños son los que antes aprenden el idioma a un nivel coloquial (las madres las últimas) y por ello les utilizan como intérpretes cuando la madre tiene que ir al médico, incluso para hablar de los problemas íntimos de una mujer” (CITE Rioja).

Las ONG's interpretan de forma distinta sus códigos de género, de manera que algunas (Rioja Acoge) prefieren respetarlos impartiendo los cursos de lengua castellana con separación de sexos por respeto cultural. Otras, como CITE Rioja, no están de acuerdo con esta política. Creen que los derechos humanos señalan un límite que las diferencias culturales deben respetar.

Las *inmigrantes marroquíes* entrevistadas consideran que es un estereotipo fabricado y cristalizado tanto entre los occidentales, en general, como entre los riojanos, en particular. Todas ellas detectan en la población autóctona ciertas reacciones intolerantes o al menos poco respetuosas hacia sus particularidades, en especial respecto al uso del velo. Varias aluden al apelativo despectivo de ‘mora’ cuando se dirigen a ellas. Presumen de gozar de una libertad mucho mayor de la que se cree y reflejan un alto grado de convicción personal en sus afirmaciones. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las entrevistadas que defienden con mayor fuerza esta opinión hablan español y dos de ellas además tiene estudios universitarios.

Los *entrevistados autóctonos*, con independencia de su perfil, detectan poca presencia e interacción de las mujeres en la vida sociocultural riojana y de Pradejón, en particular. Apenas frecuentan clases de español para adultos, algunas comunidades han solicitado que se impartan por separado las de hombres y las de mujeres, es sexismo se aprecia también en los

juegos de los niños. Ello obedece, por un lado, a su bajo e incluso nulo dominio del idioma y por otro lado, a un recurrente temor a la crítica hacia ellas o hacia sus maridos por parte de la comunidad musulmana por romper con tradiciones o determinados comportamientos culturales.

Más importantes son las repercusiones de esta particular perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una parte importante del problema educativo en esta etapa de escolarización obligatoria reside en las bajas expectativas que se generan en torno a las niñas árabes en comparación con los niños pertenecientes al mismo grupo cultural, si bien estas situaciones pueden variar según el nivel sociocultural de las propias familias.

“Nos encontramos los problemas cuando pasan a secundaria. Y no tanto los dos primeros años de secundaria, porque los dos primeros años todavía lo hacen aquí en Pradejón, entonces parece que es como lo normal ir al colegio todos los días. Pero los dos segundos cursos de secundaria bajan a Calahorra, entonces, en ese momento en general las niñas árabes ya no bajan. Las familias ya no quieren que bajen [...]. Yo recuerdo excursiones en las que mi hermano sí va pero yo no. ‘A ver, a ver, amiga, ¿cómo es que va tu hermano y tú no?’ ‘No, es que a mí no me dejan ir’. Incluso plantea el hermano: ‘Es que es una chica y no puede ir a la piscina’. Entonces vas donde la familia, lo hablas con la familia y al final como eres española, a veces dicen: ‘Bien, vale, que vaya la niña’ [...]. Otras veces [...] la niña se queda en casa” (Trabajadora Social de Pradejón).

Por lo general, las expectativas educativas de los padres respecto a sus hijas son mucho menores que las de las madres. Con independencia de su nivel de estudios, las madres, incluso analfabetas, confían bastante en la escuela como vía de promoción social de sus hijas, y prefieren que estudien a que trabajen. Con todo, siguen reclamándoles responsabilidades familiares (cuidado de los hermanos, ayuda en las tareas de la casa, etc.) que no asumen los niños y que, lógicamente, tienen sus consecuencias en el diverso rendimiento escolar.

No se han detectado problemas importantes de absentismo escolar en la enseñanza obligatoria. Según los agentes sociales, este problema es más frecuente en la comunidad paquistaní que en la marroquí: “La niña a partir de cierta edad deja de ir a clase y si se les presiona un poco la mandan a Pakistán” (CITE Rioja). Excepcionalmente algunos alumnos han mostrado cierta reticencia a que fuera una mujer quien les enseñara, si bien no es extraño que en Marruecos asuman tales funciones.

4.4. La escasa participación e implicación tanto de los padres autóctonos como marroquíes en el centro escolar

Las causas de este comportamiento coinciden en unos casos y varían en otros. Se acusa a ambos grupos de desinterés por la trayectoria escolar de los hijos, descargando toda la responsabilidad en los profesores. Esa despreocupación llega a calificarse por los autóctonos de irresponsabilidad cuando se refieren a los padres inmigrantes, sobre todo en lo relativo al problema de la escolarización tardía de los hijos y al absentismo escolar esporádico. Se tra-

ta de un hecho constatado también por profesores y agentes sociales. Sin embargo, merece puntualizaciones.

Por un lado, esa conducta no afecta por igual a todos los inmigrantes ni obedece a las mismas causas. La escasa supervisión de los menores por sus padres es más frecuente en las familias monoparentales, latino-americanas en su mayoría. Muchos de estos niños son “adultos prematuros” pues se ven obligados a asumir responsabilidades familiares muy pronto. En cambio, el absentismo es más común en la comunidad marroquí, sobre todo el de las niñas, por razones culturales, y obedece también a determinadas estrategias familiares que priman los viajes al país de origen sobre el cumplimiento estricto del calendario escolar, como ya se indicó. Sin embargo, en la comunidad latinoamericana el absentismo suele ir vinculado al fracaso escolar.

Ciertamente, hay dificultades objetivas añadidas en los padres inmigrantes que obstaculizan el seguimiento de los hijos, como el idioma o la divergencia de los horarios laborales y escolares. A veces, el problema se agrava puesto que la confluencia de horarios impide a los padres acudir, trasladando esta responsabilidad a las madres marroquíes, que sufren todavía más las dificultades de integración por su mayor desconocimiento del idioma y por el escaso papel y autonomía reconocido a la mujer marroquí en la vida social. Pero también se detectan en éstos, principalmente en los padres marroquíes, otras razones subjetivas, como es la existencia de cierta desconfianza en los mecanismos de participación escolar, pues asumen como un hecho incontrovertible que sus intervenciones en la escuela apenas son acogidas ni valoradas.

4.5. Valoraciones contrapuestas de la religión como factor de integración escolar

Como bien apunta el informe de CC.OO. sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes en España, la influencia de la religión confesional en la integración se manifiesta a través de dos indicadores: en cuanto asignatura curricular y como señal de identidad cultural y religiosa corroborada a través de determinadas prácticas (Madruga Torremocha, 2002, p. 75; Pérez-Madrid, 2004, pp. 100-117).

Respecto al primero de ellos, la principal constatación es que la mayoría de los padres marroquíes, a diferencia de los autóctonos, ignoran su derecho a recibir enseñanza religiosa islámica, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos firmados entre la Comisión islámica de España y el Estado español en 1992 y en la correspondiente normativa de desarrollo¹⁷. El centro sólo les ofrece la posibilidad de cursar religión católica o, en su caso, la al-

¹⁷ Cfr. art. 10 y disp. final única del Acuerdo de Cooperación del Estado Español con la Comisión Islámica de España, aprobado por Ley 26/1992, de 10 de noviembre; Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión y la Resolución de 23 de abril de 1996 de la Subsecretaría del Ministerio de la Presidencia por la que se dispone la publicación del acuerdo del Consejo de ministros, de 1 de marzo, y el convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza de la religión islámica, en los centros docentes públicos de educación primaria y secundaria. Analiza esa normativa y las dificultades en su implementación, Mantecón Sancho, 2000.

ternativa, por lo que no la solicitan. Esta circunstancia paraliza el proceso de implementación de la asignatura previsto en el Derecho español, que exige como requisito previo la solicitud de los padres, bastando diez solicitudes por centro para exigir un profesor de religión islámica¹⁸. El equipo directivo conoce la normativa, aunque parece no tener información suficiente sobre el procedimiento a seguir para proporcionar este profesorado. Advierte que ninguna familia lo ha solicitado, a pesar de ser una de las reivindicaciones mencionadas por las familias marroquíes.

“Al principio del curso, hay una normativa que establece que la religión es voluntaria; actualmente lo que tenemos es religión católica o alternativa. Los alumnos marroquíes optan por la alternativa. Aunque hay convenios con los musulmanes, según creo, debe haber un número de alumnos que lo pidan. Pero no hemos encontrado todavía ninguna familia que lo haya solicitado expresamente, quizás por desconocimiento de ellos” (Director del Centro).

Por otra parte, las valoraciones de los padres autóctonos y de los marroquíes sobre la asignatura de religión difieren notablemente. Los primeros la infravaloran, critican su método pedagógico y solicitan su supresión porque consideran que su lugar por antonomasia es la parroquia y la familia.

V1- “Lo haría porque encima el tema ese de la religión... Bueno, si vamos a eso, a los textos de Religión que me ha tocado leerlos. Son de vergüenza. Parece que son de conocimiento del medio... y ocultos ahí, el otro tema secundario. Es decir, que pedagógicamente son malos” (Grupo de discusión padres de alumnos autóctonos).

Manifiestan su oposición a la fórmula articulada originariamente en la Ley de Calidad de Educación, pues al imponerla como obligatoria, ya fuera confesional o no, dejaba de existir la posibilidad de recurrir al tiempo de la alternativa para reforzar los apoyos educativos, como de hecho se viene haciendo.

“Cuando el número de alumnado es muy alto hay otra medida que se llama el apoyo paralelo [...] Pues tiene un horario que libra el profesorado. Entonces, por ejemplo, la profesora del grupo A se lleva en esa hora que libra a los alumnos que tengan dificultades en el área de lenguaje para trabajar determinado aspecto y entonces le apoya paralelamente y suele coincidir normalmente con la alternativa de religión [...] y ahí también es otro espacio en que se suele apoyar un poquito” (Orientadora).

Por otra parte, consideran que su presencia curricular contribuye todavía más a la segregación de los niños, al subrayar las diferencias en el momento de cursar la asignatura.

¹⁸ Cláusula octava del convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza de la religión islámica publicado en la Resolución de 23 de abril de 1996 anteriormente citada.

V1–“[...] otra cosa que yo quería ya meter aquí, es el hecho de que existan todavía clases de Religión. Actualmente, en este Colegio creo que van el 50% a clases de religión. ¿Por qué? Hay ya 90 inmigrantes que igual no vienen a Religión...”

M3–“Que ese 50 que va es por no ir con los otros 50 que quedan... al final”.

V1–“Además, se dividen los grupos también en el tema de Religión, con lo que eso conlleva también” (Grupo de discusión padres de alumnos autóctonos).

No obstante, estas valoraciones precisan matizaciones y no son representativas de la mayoría de los padres, ni siquiera de los centros públicos. De hecho, los representantes de la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE) en La Rioja cuestionan el papel de quienes dirigen las APAS públicas, contrarias a incorporar esta materia, cuando, según sus datos, el 84% del total de alumnos eligen religión en Infantil y Primaria (*La Rioja*, 8 de abril de 2004, p. 5). Incluso, durante este curso académico 2004/2005, ha aumentado en un 4% el número de alumnos de la enseñanza pública inscritos libremente en la asignatura de religión (*La Rioja*, 16 de octubre de 2004).

Por el contrario, los *padres marroquíes* valoran esta asignatura, sobre todo porque contribuye a reforzar su identidad religiosa y cultural.

– “Sí, es importante que los niños cojan su religión. Pero sólo hay un profesor aquí que el Ayuntamiento, o no sé quien, no le ayudaba a hacer su trabajo y daba una clase de niños de varias edades, y eso no se puede, porque un niño de cinco años no es un niño de trece años”.

– “¿Te gustaría que tus hijos estudiaran en España religión islámica?”

– “Sí”.

– “¿Te gustaría que lo estudiaran en el colegio?”

– “¿Para el colegio? Sí, mucho” (Madre marroquí 1).

La religión es también un importante indicador de integración para las colectividades islámicas. Los niños procedentes de países islámicos asumen la connatural presencia del factor religioso en la vida pública de sus sociedades, en contraste con la laicidad y la aconfesionalidad de nuestro país. Entre las costumbres religiosas más significativas sobresalen las siguientes: los preceptos coránicos que prohíben comer carne de cerdo, el ayuno del mes de Ramadan, la celebración de la “fiesta del cordero” y las relacionadas con la subordinación de la mujer. Ésta última es la más problemática, como hemos tenido ocasión de comprobar. Las otras no sólo son asumidas por los centros escolares sin especiales dificultades, sino que, además, constituyen auténticos derechos religiosos reconocidos por el ordenamiento jurídico español¹⁹. Con todo, se percibe un gran desconocimiento del tratamiento jurídico del hecho reli-

¹⁹ Ofrecen valiosas exposiciones acerca de la articulación de esos derechos religiosos de la comunidad islámica: Combalía, 2001; Mantecón Sancho, 2001; Roca, 2003; Jiménez-Aybar, 2004.

gioso en el Derecho español en la casi totalidad de grupos entrevistados. En consecuencia, ni los agentes sociales informan de ellos a sus representados ni exigen su articulación administrativa. Tal sería el caso, por ejemplo, de la puesta en marcha de clases de religión islámica, de horarios de exámenes o prescripciones alimenticias, etc.

5. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS EXTRANJEROS

Se trata de una de la cuestiones “más difíciles y complicadas de resolver”, como reconocen los propios sindicatos (Madruga Torremocha, 2002, p. 41). El derecho español insta a las Administraciones educativas a realizar “una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro. En todo caso, en dicha programación, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas” (Ley Orgánica 10/2002, art. 72, ap. 1). Al tiempo, que prohíbe cualquier “discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento” (art. 72, ap. 3)²⁰.

Sin embargo, la implementación de esta normativa está resultando compleja porque la realidad del alumnado extranjero es muy diversa y está desigualmente repartida y construida. Su distribución por el territorio nacional es muy desigual y no es aleatoria (basta pensar en la numerosa colonia paquistaní ubicada en Logroño). Los índices de concentración aumentan en las grandes ciudades o en pequeñas poblaciones con importante oferta laboral (zonas turísticas o agrarias, etc.), así como en barrios donde la vivienda es más barata o está más próxima a sus actividades económicas o donde, simplemente, otros les sirven de puerta de entrada y les permiten recrear los aspectos más vigentes o añorados de su cultura y modo de vida originarios (Fernández Enguita, 2003, p. 246).

No obstante, una de las preocupaciones mayores del debate educativo actual es la elevada concentración del alumnado en los centros escolares públicos, que reúnen a dos tercios del alumnado extranjero total (79%) (MEC, 2004b), sobre todo a los inmigrantes con menor nivel económico y mayor distancia cultural. Como advierte Fernández Enguita (2003), “la escuela estatal pierde alumnos por arriba y los gana por abajo; pierde a quienes buscan la diferencia y pueden pagarla; mantiene a quienes no apuestan por esta estrategia, y compensa incluyendo a quienes antes no estaban escolarizados” (p. 249). En su opinión “el desplazamiento de la estatal por la privada no ha tenido lugar más intensa y extensa-

²⁰ Vid. también la Disposición Adicional 2ª de la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros docentes (LOPEG); art. 6.1 b) del Real Decreto 299/1996, de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación; art. 7.2 de la Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997, que regula el procedimiento para elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos y el art. 12 del RD 366/1997, de 14 de marzo, por el se regula el régimen de elección de centro.

mente porque no ha habido oportunidad, dada la saturación del conjunto de los centros y la reticencia de las administraciones a pro-digir la vía de los conciertos con los centros privados (incluso ad-ministraciones conservadoras en lo político y liberales en lo econó-mico, ya que es algo muy costoso), pero lo hará a medida que, ter-minado el *boom* demográfico, disminuya la presión de la demanda sobre ambos tipos de centro y resulte más fácil elegir” (p. 249).

La situación provoca, desde luego, preocupación en la sociedad. Y se ha convertido en una de las banderas de enfrentamiento ideo-lógico del debate educativo nacional. Para unos, la gestión de la ad-misión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos debería hacerse a través de las llamadas ventanillas únicas. Serían las Delegaciones Provin-ciales de Educación o Comisiones de Escolarización quienes tendrían la competencia de ad-judicar las plazas escolares vacantes cada curso, y no el órgano competente en cada centro (Consejo Escolar en los centros públicos y titular en centros concertados), como señalaba la normativa hasta ahora vigente²¹. En su opinión, esa medida garantiza mejor la igualdad y la planificación en el reparto de alumnos inmigrantes y con necesidades especiales entre ese ti-po de centros. Se ha aplicado ya en determinadas Comunidades autónomas (sobre todo Castilla-La Mancha, Andalucía, Cataluña y Extremadura), aunque en algunas ha sido recu-rrida ante los Tribunales²². También está siendo reclamada por el Partido Socialista Obrero Español en el Parlamento riojano (*La Rioja*, 23 de febrero de 2005, p. 19).

Otras políticas educativas, por el contrario, diseñan sus programaciones de puestos esco-lares, preservando en la medida de lo posible la libertad de los padres para elegir centro do-cente. La Administración educativa de La Rioja ha seguido esta pauta tanto en el borrador del Plan de atención a la diversidad²³ como en la normativa que establece los criterios de ad-

²¹ El artículo 57, g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) confiere al Consejo Escolar de los Centros concertados la competencia de garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos. A su vez, el artículo 62.1, d) establece como causa de incumplimiento del concierto por parte del titular del centro, infringir las normas sobre admisión de alumnos. En aplicación de esta normativa, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía-Málaga, en una sentencia de 22 de septiembre de 2000, recordaba que “corresponde [...] al titular del centro concertado, como una dimensión de su derecho a la dirección del centro, la facultad de decidir sobre la admisión de alumnos, sin perjuicio de la competencia en la materia del Consejo Escolar del Centro, como manifestación del derecho de participación de profesores, padres y, en su caso, alumnos”.

²² Así, por ejemplo, el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, mediante una sentencia del 10 de noviembre de 2004, ha anulado algunos artículos del Decreto de admisión de alumnos aprobado por esa Comunidad, por sustraer a los colegios concer-tados la facultad de recibir las solicitudes de plazas de las familias a favor de los Consejos o Comisiones de Escolarización. El Tri-bunal sostiene que “analizando el tenor de la LODE [...] esta norma reconoce que corresponde al titular del centro privado concer-tado la competencia para admitir a su centro a los alumnos correspondientes, aunque sea con aplicación, eso sí, de los criterios es-tablecidos”. Tales criterios, como ya dijera el Tribunal Constitucional, “no lo son para una adscripción o destino forzoso de los alum-nos a centros determinados, sino para una selección por carencia de plazas” (STC 77/1985, de 27 de junio).

²³ El Plan garantiza la escolarización de la población inmigrante, preservando y conciliando el derecho de elección de centro docen-te de los padres y madres, para lo cual la Administración se compromete a estudiar la situación actual de la distribución del alum-nado inmigrante con el fin de garantizar la calidad de la enseñanza. Por otra parte, se disponen medidas adecuadas para detectar la falta de escolarización y el absentismo escolar de menores de origen extranjero en nuestra Comunidad.

misión de alumnos y elección de centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanzas en La Rioja²⁴. En el preámbulo del Decreto autonómico 21/2004 se reconoce expresamente la necesidad de ordenar la escolarización del alumnado extranjero “de forma que se aprovechen los recursos públicos a ellos destinados y se respete una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona que se trate, con la salvedad de aquellos supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos”.

Atendiendo a esos presupuestos, el citado Decreto reconoce el derecho de los padres a elegir centro educativo (art. 2.3), al tiempo que prohíbe el establecimiento de cualquier tipo de discriminación en la admisión de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos (art. 2.5). Se garantiza la integración mediante escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas, entre los que se incluyen los alumnos inmigrantes y de minorías desfavorecidas social y culturalmente. A estos efectos, se prioriza el acceso de estos alumnos durante los procesos de admisión en la proporción de tres plazas por cada grupo de alumnos con carácter general (art. 4.4).

Haciendo uso de la competencia reconocida a la Consejería en el art. 4.2 del Decreto, se ha reorganizado la delimitación de zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos en el municipio de Logroño, pasando de cuatro zonas a dos para educación infantil y primaria, y de dos a una para educación secundaria (*Resolución de 25 de marzo de 2004, de la Subdirección General de Planificación, Personal y Centros Docentes*). Con esta modificación se persigue fortalecer todavía más el ejercicio del derecho de los padres a elegir centro escolar, al enriquecer las posibilidades de opción dentro de la correspondiente zona de influencia, sin perjuicio de la aplicación del baremo establecido en el art. 11 para adjudicar plaza escolar cuando no existen plazas suficientes. Los representantes de la FERE riojana han valorado positivamente la medida porque entienden que va a permitir una mayor distribución de este alumnado por los centros de la ciudad, y no a segregarlos más, como defienden otros sectores (*La Rioja*, 8 de abril de 2004, p. 5).

5.1. Valoraciones de la programación de los puestos escolares realizada por la Administración

Como se indicó en su momento, La Rioja ha sido una de las Comunidades autónomas de España que, en proporción a su población local, ha escolarizado más extranjeros en cor-

²⁴ Vid. art. 2 del Decreto 21/2004, de 18 de marzo, por el que se establecen los criterios de admisión de alumnos y elección de centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanzas en La Rioja. Y se completa con la Orden 8/2004, de 23 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, mediante la cual se regula el procedimiento para la admisión de alumnos en centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Ambas normas vienen a desarrollar la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que concreta como criterios prioritarios para adjudicar plaza escolar cuando no existen plazas suficientes.

tísimo espacio de tiempo. Prescindir de este hecho, así como de las masivas incorporaciones durante el curso, sería no hacer justicia a la realidad²⁵. Para atender a este incremento inesperado, en el curso 2003-2004 se autorizó la creación de 5 unidades nuevas por encima de las 26 de nueva creación ya previstas: 3 se habilitaron en centros concertados y 2 en públicos. Se pusieron en marcha 3 aulas de inmersión lingüística, 2 en centros públicos y 1 en un centro concertado, cada una con 15 alumnos, para la aceleración en el aprendizaje del castellano y facilitar así la posterior inserción de los alumnos inmigrantes en el curso correspondiente. En este año académico 2004/2005 funcionan 70 unidades más que el año pasado, y se han matriculado 600 alumnos inmigrantes nuevos, menos que los 800 del año pasado. Por otra parte, se han articulado algunos programas específicos como los de prediversificación en la ESO, que contemplan además de formación básica un ámbito práctico, computado en 15 horas semanales de taller específico (*Resolución de 28 de junio de 1999*).

En una apuesta por la atención más personalizada del alumno, se ha incrementado el número de profesores (un total de 3.644 frente a los 3.531 del curso anterior, de los que 2.729 trabajan en la red pública y 915 en la concertada) y se ha reducido el número de alumnos por profesor (12,70, en la pública, y 18 en la concertada).

Sin embargo, los diversos grupos entrevistados, todos vinculados con la enseñanza pública, consideran que la Administración educativa regional ha sido incapaz de adaptarse a este nuevo contexto. Se le acusa de una gestión cicatera en medios y poco equitativa en su distribución.

Tanto los *agentes sociales* como los *profesionales de la enseñanza* se quejan de una sobrecarga de trabajo que impide una correcta atención de los alumnos, lo que desemboca en una sensación de impotencia y escepticismo al mismo tiempo.

Los *padres autóctonos* comparten esta valoración y todos consideran que la política educativa de nuestra comunidad educativa adolece de improvisación. En su opinión, no existen criterios claros y fundamentados en la distribución de alumnos. Además, las incorporaciones tardías de los alumnos inmigrantes agravan el problema, desembocando en una fuerte concentración del alumnado en determinados centros, sobre todo públicos. Por otra parte, denuncian que la adopción de soluciones precarias en la planificación escolar está generando nuevos problemas, puesto que en algunos casos, por estar cubierta la *ratio* en los centros que les corresponderían, las familias se ven obligadas a escolarizar a sus hijos en centros muy alejados de su domicilio o a repartidos por distintos centros de la ciudad.

²⁵ Así, por ejemplo, el curso pasado desde el 30 de abril que se cerró el plazo oficial de admisión hasta finales de septiembre, se habían producido 570 incorporaciones nuevas, de las cuales 321 correspondían a escolares extranjeros (*La Rioja*, 30 de septiembre de 2003, p. 5).

Los *padres marroquíes* se alejan un poco más de este patrón, aunque sus discursos varían en función del sexo, del origen urbano/rural del hablante o de su nivel adquisitivo. Por lo general, la fuente de su malestar no se atribuye tanto a la gestión administrativa, cuanto al hecho mismo de la multiculturalidad y de algunas consecuencias negativas que comporta para sus vidas. Y así, por ejemplo, como ya indicamos, se quejan del mal trato que reciben a veces sus hijos por otros chavales de la escuela o de la desconfianza que perciben por parte de los autóctonos.

Sin embargo, la ecuanimidad se impone, pues, como bien apunta Fernández Enguita (2003), “ni todos los centros estatales acogen, y menos todavía de buen grado, su cuota de extranjeros, ni todos los concertados la rehuyen, sino que hay bastantes que hacen su trabajo, e incluso muy bien” (p. 249), como se puede constatar en La Rioja. Basta para ilustrarlo la obtención del tercer premio nacional de educación compensatoria en su última edición por el Colegio concertado Sagrado Corazón de Jesús de Arnedo.

Por otra parte, suscribo con él que “un reparto igualitario entre todos los centros, o entre los centros sostenidos con fondos públicos, encaja mal con las pautas de asentamiento de los inmigrantes, lo mismo que con sus preferencias exteriorizadas y su derecho a elegir, y podría enfrentarse a obstáculos de gran complejidad” (p. 249). El análisis de las causas que provocan la concentración, confirma su apreciación.

5.2. Causas de la concentración escolar de inmigrantes

Los padres, agentes sociales y profesionales de la enseñanza detectan una serie de factores como condicionantes de esa distribución y culpables de la elevada concentración de alumnado extranjero. Esos factores pueden calificarse en una doble categoría: los de índole estructural y los coyunturales. Los primeros están vinculados a razones socio-económicas, a la política de vivienda, a la mala distribución de recursos educativos entre los diversos centros financiados con fondos públicos y a las incorporaciones tardías de los alumnos y consiguiente asignación de plaza escolar en vacantes no solicitadas.

Los factores coyunturales obedecen a las estrategias de asentamiento urbano de cada comunidad de inmigrantes, a la elección de un determinado ideario de centro y a los costes añadidos en algunos centros concertados (uniformes, comedor, transporte, cuotas voluntarias, etc.). Todos ellos condicionan, sin duda, la libertad de elección del centro educativo, permitiendo ejercerla de modo efectivo en unos casos y en otros no. En el primer supuesto podríamos decir que la concentración es fruto de una elección voluntaria, mientras que en el segundo vendría impuesta por las propias circunstancias que rodean el proceso de escolarización.

Veamos brevemente cada una de las razones que explican el fenómeno de la concentración escolar en Logroño.

5.2.a. Razones socio-económicas

Como ya pudimos comprobar, el alumnado extranjero es más numeroso en aquellas zonas de nuestra Comunidad autónoma donde hay más demanda de obra: Pradejón, Autol, Calahorra, Arnedo, Alfaro, etc. Por otro lado, estas familias suelen proceder de niveles socio-económicos bajos por lo que optan por aquellas zonas urbanas o barrios donde la vivienda es más barata, que suelen ser también las más degradadas y donde más abundan los colegios públicos. De hecho, prácticamente todos los grupos entrevistados reflejan de una u otra forma el problema de la vivienda y sus importantes consecuencias en distintos aspectos de la integración de los inmigrantes en nuestra comunidad. Así por ejemplo, los alquileres abusivos o la oferta de casas en muy mal estado son un claro exponente, a veces, de las reticencias de la población autóctona a facilitar su acceso a los inmigrantes en igualdad de condiciones. Esta desconfianza, cuando no rechazo social, retroalimenta, a su vez, la distancia e incomunicación con las comunidades de inmigrantes, incentivando los gñetos y los comportamientos endogámicos de unos y de otros. Por otra parte, el hacinamiento de familias en poco espacio repercute negativamente en los procesos educativos de los hijos.

La configuración de la ciudad determina, desde luego, en gran medida el reparto. Si analizamos la situación en Logroño durante el curso 2003/2004, de las cuatro zonas de escolarización, la más voluminosa fue la n° 1 con un total de 658 extranjeros matriculados y la menos la n° 4 con 215²⁶. Por otra parte, si cruzamos los datos que aporta el Padrón municipal²⁷ con los de la escolarización de niños extranjeros en el curso 2003-2004 por zonas, facilitados por la Consejería de Educación, observamos que no hay una correspondencia entre el volumen de extranjeros menores de 16 años empadronados con el de escolarización en la zona correspondiente. Y así, el distrito 4 de la ciudad es el que figura con un número mayor de extranjeros menores de 16 años empadronados (706) y coincide con la zona de escolarización n° 3, con un volumen de 402 niños extranjeros matriculados, repartidos entre 8 colegios públicos y 3 concertados. Sin embargo, el índice de escolarización de niños extranjeros es mayor en la zona del arco del que corresponde al distrito 2 de la ciudad, donde figuran empadronados un total de 660 extranjeros menores de 16 años. Este distrito se corresponde con la zona de escolarización n° 1 que aglutina un total de 521 niños extranjeros, repartidos entre 9 colegios públicos y 3 concertados.

²⁶ En esta cifra están incluidos también los alumnos de secundaria y bachillerato.

²⁷ Los datos del empadronamiento de extranjeros menores de 16 años corresponden al 27 de julio de 2004, mientras que los de escolarización son de marzo de ese mismo año, por lo que existe un margen de error al cruzar esa información. No obstante, no pensamos que altere sustancialmente nuestras conclusiones.

Distrito 4	Zona escolarización 3	Distrito 2	Zona escolarización 1
706	402	660	650

Varias pueden ser las explicaciones posibles de este desajuste, algunas reflejadas por los distintos colectivos: la primera, el mayor número de colegios públicos en la zona 4 (9) frente a los 8 de la zona 3. La segunda, sin duda la más importante, el hecho de que algunos de los colegios públicos de la zona 1 tienen una larga tradición en escolarización de minorías étnicas y desfavorecidas. En principio, esto justificaría la presencia en estos centros de un profesorado con mucha experiencia en este terreno y de mayores recursos para atender a los programas de compensatoria, puesto que estos programas exigen un número significativo de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales. Como consecuencia, bien los propios padres extranjeros, bien las comisiones de escolarización, pueden acabar derivando a esos centros a este tipo de alumnos, aunque estén alejados de sus respectivos domicilios. Como se ha criticado con acierto, en estas situaciones el alumno acaba yendo al recurso en vez del recurso al alumno.

La tercera explicación posible conecta con la anterior, pues es un efecto de ella: esa concentración de alumnos con necesidades educativas especiales provoca la huida del resto de alumnos 'normales' hacia otros centros públicos o concertados de la zona, con lo que es frecuente que en ellos haya más vacantes de escolarización que se irían cubriendo con los alumnos extranjeros de incorporación tardía. El resultado final de esta dinámica es que la cifra final se incrementaría todavía más agravando el problema de la concentración.

Durante el presente curso académico 2004/2005, el incremento mayor de escolarización se ha dado en los centros ubicados en el distrito 4 (119 alumnos nuevos), que sigue siendo el más numeroso, seguido del distrito 2, con 85 incorporaciones nuevas. Conforme a la nueva zonificación escolar, los distritos 1, 2 y 3 corresponderían a la zona de influencia nº 1, que suma un total de 791 alumnos extranjeros de infantil y primaria. La zona de influencia nº 2 aglutina los distritos 4, 5 y 6, con una cifra algo inferior: 678 alumnos de esos mismos cursos. Para los alumnos de secundaria y bachillerato la zona de influencia es única y su número asciende a 723. Estos datos arrojan un primer efecto de la flexibilización de las zonas de influencia: hay una cierta mejoría en la distribución de escolares inmigrantes. Varios colegios concertados han aumentado su número de alumnos inmigrantes.

5.2.b. Indefinición de la política educativa de atención a la diversidad

Todos los sectores acusan a la Administración de que no existen criterios objetivos válidos a la hora de plantear el desdoblamiento de líneas por colegios. Los padres autóctonos, incluso, se quejan de que los desdoblamientos, si no van acompañados de la dotación correspondiente, tienen un efecto todavía más perverso.

La Consejería de Educación del Gobierno de la Rioja se ha hecho eco de estas demandas, y el 3 de febrero de 2005 firmó un Acuerdo con la totalidad de los sindicatos representados en la mesa sectorial de educación (STE, ANPE, CC.OO., FETE-UGT, CEMSATSE, CSI-CSIF, STE y STAR) por la Calidad de la Educación en La Rioja, el único de estas características firmado hasta ahora en España²⁸. Estará vigente hasta el 31 de septiembre de 2007. El Acuerdo contempla 17 medidas; entre esas actuaciones, destacamos las que directamente afectan a la gestión de la diversidad:

a) Se modifican las *ratios* de educación compensatoria en los colegios públicos de Infantil, Primaria y en los Institutos de Secundaria, previstas en el art. 7 de la Orden de 22 de julio de 1999, reduciéndose de forma progresiva hasta alcanzar un profesor por cada 20 alumnos con necesidades de compensación educativa debidamente valorados, o fracción correspondiente (Punto 10°).

b) Se establecen medidas de estabilización de las plantillas de educación compensatoria: en los centros que durante los dos últimos cursos escolares hayan dispuesto al menos de un maestro de apoyo para la educación compensatoria, se irán definiendo plazas definitivas en su plantilla para ser cubiertas con carácter voluntario en los correspondientes concursos de traslados (Punto 11°).

c) Se asigna personal para asesorar y apoyar a los centros educativos en la atención de aquellos alumnos que presentan un claro rechazo a la institución escolar o con graves problemas de comportamiento y/o adaptación (Punto 12°).

d) Se refuerza con tres nuevos profesionales al conjunto de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja, para profundizar en la aplicación de medidas de atención a la diversidad (Punto 13°).

5.2.c. Estrategias de asentamiento de las comunidades inmigrantes

Las redes familiares y de amigos constituyen una de las pautas migratorias más características. Gracias a ellas los inmigrantes recién llegados resuelven sus problemas iniciales, al tiempo que sirven para protegerse del rechazo social o para preservar mejor su identidad religiosa o cultural. Su mayor inconveniente es que dificultan la integración pues, por lo general, incentivan la reproducción de las mismas pautas de comportamiento de su país de origen.

Por cuanto se refiere al momento de escolarización, los padres extranjeros dan muestras de conocer sus posibilidades de elección de centro y matriculan a sus hijos sabiendo que están ejercitando un derecho. Según el Director del centro escolar analizado, sus fuentes de información suelen ser las asociaciones de inmigrantes u otros miembros de su nacionalidad. Dentro de una misma zona, optan por el centro más próximo a su domicilio.

²⁸ En el momento de cerrar este trabajo, el Acuerdo sólo figuraba publicado en *Educaciónrioja*, n° 70, de 16 de febrero de 2005, un suplemento editado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

“Yo creo que las asociaciones de inmigrantes es la principal fuente de información de las familias para saber el centro escolar donde matricular a sus hijos. Vienen con bastante información. Concretamente aquí han venido a matricularse y no querían otro centro por unas determinadas circunstancias, o sea, que venían bien informados [...]. Yo me imagino que si voy a un centro donde no hay ningún inmigrante me mirarían como un bicho raro, y se ven más arropados donde hay inmigrantes, pero un determinado número de inmigrantes, para no ser la oveja negra. Puede ser que, efectivamente, pidan un centro porque haya compañeros inmigrantes” (Director del Centro).

Estas estrategias de asentamiento justifican que la población paquistaní se concentre íntegramente en Logroño, sobre todo en el distrito 2 de la ciudad. En él figuran empadronados dos tercios de los paquistaníes menores de 16 años de la ciudad (111). Este distrito acoge también al mayor número de niños marroquíes de la ciudad (121). Las diferencias entre ambas poblaciones aumentan en el resto de distritos (vid. tabla 11). Por el contrario, los menores rumanos, colombianos, ecuatorianos y bolivianos están más repartidos por la ciudad, aunque entre ellos también existen diferencias en cuanto a las preferencias urbanas o rura-

Tabla 11.

Extranjeros menores de 16 años empadronados en Logroño por distritos y lugar de procedencia

Colectividad	Logroño					
	Distrito 1	Distrito 2	Distrito 3	Distrito 4	Distrito 5	Distrito 6
Paquistaníes	6	111	33	20	22	2
Marroquíes	36	121	83	62	55	15
Rumanos	16	103	77	98	52	1
Colombianos	11	87	81	110	45	0
Argentinos	3	18	13	38	7	1
Ecuatorianos	17	79	63	114	38	1
Portugueses	1	9	2	9	7	0
TOTAL	130	661	501	706	316	46

Fuente: Padrón municipal de Logroño y elaboración propia. Datos a 27 de julio de 2004.

les de asentamiento. Así, por ejemplo, mientras que los rumanos, argentinos y colombianos se distribuyen casi por igual entre las poblaciones rurales y Logroño, los ecuatorianos y portugueses optan más, proporcionalmente, por los asentamientos rurales. Aunque en este curso 2004/2005 se aprecian ligeras modificaciones en esas estrategias, acortándose las distancias a favor de la ciudad, en el caso de marroquíes y rumanos, y a favor de las zonas rurales, en el de los colombianos (vid. tabla 12).

Tabla 12.

Preferencias de escolarización de los inmigrantes

Colectividad	Logroño			Provincia		
	curso 02/03	curso 03/04	curso 04/05	curso 02/03	curso 03/04	curso 04/05
Paquistanés	83	95	114	0	0	5
Marroquíes	219	237	273	296	633	529
Rumanos	152	234	386	110	411	197
Colombianos	254	295	274	232	592	331
Argentinos	55	113	123	29	188	101
Ecuatorianos	168	256	270	202	611	420
Portugueses	22	28	27	72	140	154

Fuente: Dirección General de Educación y elaboración propia.

5.2.d. El ideario del centro

El ideario religioso del centro es otro de los factores que influye en la elección de centro docente por parte de los padres. Las comunidades más condicionadas por este factor son, por este orden, la paquistaní y la marroquí, con un 1% y un 6,75%, respectivamente, de representación en centros concertados en el curso 2003/2004. Por el contrario, los niños colombianos, ecuatorianos y rumanos están proporcionalmente más repartidos entre los colegios concertados de la ciudad. El 33,2% de los colombianos escolarizados en Logroño lo están en centros concertados, así como el 28,5% de los ecuatorianos y el 22% de los rumanos.

Algunos entrevistados aportan otra lectura de este factor, el ideal no sería una manifestación de la garantía del libre ejercicio de una libertad sino elemento disuasorio, que repercute en algunos colectivos y contribuye a la concentración escolar en los centros públicos.

M4-“Y sé que esos (alumnos musulmanes) no van a ir (a los centros concertados) porque como dan religión obligatoria...”

M2-“No, es...”

M4-“Que es mentira, no dan religión obligatoria. Pero...”

V3-“Qué más da”.

M4-“Cuando dan religión, no va ir un árabe” (Grupo de discusión padres de alumnos autóctonos).

Por el contrario, los datos del curso 2004/2005 revelan un incremento de alumnado islámico en centros concertados. De los 14 centros concertados de Logroño, la mitad escolariza niños marroquíes, aunque en número modesto (entre 1 y 10 alumnos), y cuatro escolarizan paquistaníes (1 o 2 alumnos). Los rumanos, de religión ortodoxa en su mayoría, están mucho más representados: se han matriculado en 10 centros y con un número de alumnos superior al de los islámicos.

5.2.e. Costes añadidos

No faltan tampoco duras críticas por la mayor parte de los grupos entrevistados hacia los colegios concertados, a los que acusan de recurrir a mecanismos de segregación y exclusión, bien porque las plazas de reserva para alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales son menores que las de los públicos, bien porque se añaden costes a los de la matrícula, como el uniforme, el comedor, el transporte o el cobro de cuotas voluntarias para hacer frente a los gastos no cubiertos con la concertación. Todos ellos pueden llegar a tener un efecto disuasorio indirecto en los padres a la hora de elegir el centro educativo de sus hijos.

“Y por favor, por favor, un reparto justo, los inmigrantes son una fuente de riqueza para todos, también, a veces, son una fuente de problemas, yo creo que mucho más riqueza que problemas, pero que nos lo repartamos todos.

Hay concertados, como la Enseñanza, que tiene un montón de chavales inmigrantes, tradicionalmente también ha trabajado con chavales de población gitana de su entorno, creo que lo están haciendo fantásticamente bien. El colegio Adoratrices tiene un patio multicolor estupendo, y es gente que tiene también alumnos con muchos problemas también.

Pero en muchos colegios concertados observamos pocos niños, marroquíes... por ejemplo. Los colegios pueden indicar al padre que hay un APA que cuesta X, que hay un uniforme que comprar, que hay unas actividades que son convenientes... no sé los trucos que utilizan pero son estupendos. También, lógicamente, un padre marroquí no va a querer, para nada, llevar a su hijo a un colegio concertado con una educación religiosa, un niño puede no elegir la asignatura de religión pero el carácter es marcadamente religioso y no se puede librar de él. En descarga de la maldad de antes. Pero supongo que tiene más parte de lo anterior, si bien, con los marroquíes y con la pobla-

ción islámica podría existir este problema a nivel de religión, supongo que un católico ecuatoriano podría acceder de igual forma. Y es difícil encontrarse un católico ecuatoriano, o un católico peruano... mecanismos.

Después, los centros concertados es cierto que no tienen recursos, pero habría que ver porqué no tienen... y es la pescadilla que se muerde la cola. Como no tenemos recursos educativos, no tenemos profesores de apoyo, no tenemos apoyos a la inmersión lingüística, no tenemos no se qué, no podemos acoger alumnado de este tipo. Pero tampoco demandamos estos recursos porque en cuanto en que tenemos estos recursos estamos obligados a acogerlos. Y tampoco la

Administración pone mucho empeño en el reparto, ni pone mucho empeño para que este reparto sea posible. Así es que siempre hay trampas muy hábiles y fáciles. Espero que todo mejore..." (Trabajadora social del Equipo de Orientación Psico-pedagógica y Social).

La enseñanza concertada puede aducir, y aduce, que "sus aulas están saturadas y no pueden correr el riesgo de mantener plazas en reserva, que han de respetar la preferencia de los alumnos ya matriculados en cursos anteriores o de sus hermanos y eso resta puntos a los recién llegados, que no reciben las mismas ayudas que los centros públicos por los alumnos con necesidades especiales" (Fernández Enguita, 2003, p. 248). Pero lo cierto es que el tratamiento que se da a esta cuestión a menudo es simplista, maniqueo y poco respetuoso con el inmigrante y con la escuela concertada, contra la que se vierten duros e injustificados ataques. No hemos tenido la ocasión de contrastar estas percepciones con los titulares de los centros concertados, por lo que las conclusiones al respecto son del todo parciales. Hay, sin embargo, algunas precisiones que conviene destacar: de los cuatro centros escolares de Logroño con mayor índice de escolarización de inmigrantes, el segundo y cuarto lugar corresponden a dos centros concertados: la Purísima Concepción (Adoratrices) y la Compañía de María (Enseñanza). Y en Calahorra el 54,7% de los extranjeros escolarizados lo está en centros concertados, más que en los públicos.

Como vimos en la tabla 7, los centros concertados acogen el 30,5% del total de menores extranjeros escolarizados en nuestra Comunidad. Los representantes de la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE) en La Rioja acusan de falta de ecuanimidad las valoraciones sindicales puesto que hay zonas rurales con altos índices de escolarización de extranjeros donde sólo existen centros públicos, como ocurre en Pradejón, Autol, Lardero o Aldeanueva (*La Rioja*, 8 de abril de 2004, p. 5). En su opinión, en el reparto de este alumnado influye mucho la configuración de la ciudad y sostienen que no hay más inscripciones en sus centros porque no las solicitan²⁹.

²⁹ Hubiera sido muy interesante poder contrastar esta afirmación accediendo a los impresos de solicitud de matrícula recibidos en cada centro para poder comprobar el orden de preferencia marcado por los padres, pero no ha sido posible acceder a esa información.

“Nuestros colegios continúan, como siempre, abiertos a las solicitudes de todo tipo de alumnos, pues siguen escrupulosamente las normas dictadas por la Consejería de Educación: admitimos a los que vienen. Nos han solido acusar de no admitir a alumnos extranjeros o de minorías étnicas, pero en muchos casos lo han hecho quienes, al mismo tiempo, han luchado contra la concertación de la Educación Infantil. Desde que ésta es un hecho en La Rioja, los porcentajes de alumnos inmigrantes en nuestras aulas han aumentado, teniendo ya el cupo que nos correspondería en un reparto proporcional de los mismos” (Presidente FERE-CECA de La Rioja) (Iceta Olaizola, 2004).

Por otra parte, consideran que no cuentan con los mismos medios y *ratios* que los centros públicos, lo que les coloca en una situación de desventaja, ya que el coste por plaza escolar es mayor en un centro concertado que en uno público. En este sentido, consideran una contradicción que los mismos que se oponen a la concertación de infantil les acusan de no querer escolarizar a inmigrantes, y abogan por una despolitización de la enseñanza mediante un sensato pacto educativo.

5.3. Problemas que engendra la concentración escolar y soluciones propuestas

Los distintos colectivos coinciden en la identificación de los problemas que engendra la concentración, aunque cada uno de ellos subraya más algunos aspectos que otros. Todos coinciden en el efecto directo que provoca la presencia numerosa de estos alumnos en el aula: el descenso en la calidad de enseñanza. Pero son los padres autóctonos los más críticos al respecto, pues consideran que este alumnado está “robando” recursos a sus hijos, ya que reclaman mayor atención por parte de los profesores en detrimento de los autóctonos. Ésta sería la “cara oscura” de las políticas educativas integradoras.

Los padres, autóctonos y marroquíes, y los agentes sociales añaden a esta dificultad las que se derivan de la dispersión de los hijos por diversos centros docentes, debido a una mala planificación de la escolarización tardía. Estas situaciones acaban provocando el absentismo escolar puesto que las familias no cuentan con tiempo suficiente para distribuir a los hijos en los distintos centros cuando no ha sido posible escolarizarlos en el mismo. Por último, todos remarcan el replegamiento endogámico que genera la concentración de estos alumnos en pocos centros, dificultando su integración.

La premisa fundamental para lograr un reparto más equitativo de los alumnos extranjeros consiste en la implementación de un plan integrado de inmigración que articule armónicamente una serie de actuaciones de diversa naturaleza (políticas laborales, de urbanismo, de servicios sociales, de sanidad, etc.), que inciden en la concentración de emigrantes en determinadas zonas de la ciudad. Mientras no se alcance ese objetivo, las fórmulas propuestas en el ámbito educativo giran entorno a dos polos: distribuir de manera equitativa y proporcional a los alumnos extranjeros entre todos los centros de la zona sin menoscabar la libertad

de elección de centro docente. Sobre ese marco, las soluciones más recurrentes planteadas por los distintos colectivos son las siguientes:

a) Los padres autóctonos abogan por un modelo en el que ha de primar el reparto igualitario entre todos los centros sobre la libertad de elección. Complementariamente, debería priorizarse el criterio de proximidad geográfica a la hora de adjudicar plazas escolares en centros con mucha demanda, para evitar un esfuerzo suplementario a padres e hijos.

b) En el otro extremo están quienes solicitan una mayor flexibilización en la zonificación escolar para garantizar mejor la libertad de elección de centro. Así, la oferta educativa pública y concertada es

mayor y se optimiza la distribución del alumnado. Como ya se indicó, este criterio se ha incorporado por la Consejería de Educación para el curso académico 2004-2005, pasando de cuatro a dos las zonas de escolarización de infantil y primaria, y de dos a una única zona para secundaria y bachillerato.

Desde cualquiera de las dos posiciones anteriormente descritas se insta a establecer una relación directamente proporcional entre el número de alumnado extranjero con necesidades educativas especiales que acoge cada centro y los recursos asignados. De este modo se elimina cualquier filtro o condicionamiento económico que dificulte la libre elección de centro docente.

En continuidad con la propuesta anterior, se sugiere fijar de modo más estricto el número de líneas por centro, con menor *ratio* de alumnos por aula, de forma que entre todos se reparta por igual el cupo de alumnos extranjeros y se establezca una dotación pareja a esta líneas.

5.4. Dificultades detectadas en el proceso de integración escolar de los inmigrantes

Hay bastante coincidencia en su identificación por parte de todos los colectivos entrevistados, aunque algunos inciden más en unas que en otras atendiendo a su particular posición frente al problema. Por otra parte, las dificultades citadas son prácticamente las mismas que las identificadas en la zona rural. Las más sobresalientes son las siguientes:

- El idioma.
- El crecimiento exponencial de los alumnos inmigrantes sin la correspondiente planificación y desarrollo de programas o recursos adaptados.
- Las incorporaciones escolares tardías.
- Los mecanismos de defensa que se generan ante el desconocimiento del otro (miedos, actitudes poco tolerantes e irrespetuosas con las diferencias, estereotipos, etc.).
- La disminución del nivel de contenidos en el aula.
- La ausencia de un sistema tutorial efectivo debido a la comunicación precaria con las familias y su escasa colaboración en las tareas educativas.
- La inexistencia de un protocolo o marco-base de acogida que facilite el desarrollo continuo y sistemático de los procesos de normalización e integración de estos alumnos que presentan unas necesidades educativas específicas.

- La inestabilidad y elevada movilidad del profesorado, con las consiguientes repercusiones en su grado de motivación y en el incremento de su trabajo 'voluntario'.
- La falta de planes formativos del profesional docente en atención a la diversidad cultural en el aula.
- La escasa dotación de recursos materiales y humanos especializados.

ESTUDIOS
INTEGRACIÓN E
INTERCULTURALIDAD
EN EL MEDIO ESCOLAR
RIOJANO. UN ANÁLISIS
EXPLORATORIO

5.5. Necesidades percibidas para atender a las diversas demandas que plantea la interculturalidad

Algunas coinciden con las dificultades antes descritas y difieren ligeramente según cada sector analizado. Los *padres marroquíes* reclaman, por una parte, más apoyos extraescolares para sus hijos: actividades de mantenimiento de la cultura de origen, refuerzo del idioma, mayor coordinación entre las clases de cultura árabe y española. Y, por otra, solicitan aumentar las ayudas económicas por hijos o bolsas de estudio, políticas de vivienda que estimulen el alquiler a bajo coste, acabar con el estereotipo del *moro* y más interrelación entre padres autóctonos y marroquíes.

Los *padres autóctonos* insisten más en necesidades relacionadas con la mejora de la actividad docente: aumentar el número de profesores de apoyo, exigir más respeto a las normas del aula, acelerar el aprendizaje de la lengua española, condicionar el paso de curso al alcance de determinados niveles de conocimiento, frenar la rotación del profesorado. Desearían una mayor estabilización de los flujos de inmigrantes, así como integrar a los padres marroquíes en la comunidad educativa y animar el funcionamiento del APA. Reclaman también una mayor seguridad en el municipio.

Los *profesores* piden definir un plan de acogida de inmigrantes para los centros escolares y dotarlos de más recursos humanos y materiales pedagógicos especializados y adecuados (mediadores interculturales y traductores que mejoren la comunicación). Solicitan también ampliar la dotación de plazas de educación compensatoria estable con profesores especializados y adecuar mejor las *ratios* del personal de apoyo en los centros, asegurando su estabilidad y su experiencia en el trabajo con extranjeros. Están interesados en recibir e intercambiar información sobre experiencias de organización en otros centros y en fomentar el desarrollo de una cultura de colaboración en el centro y fomentar la formación inicial universitaria en la atención a la inmigración.

Los *agentes sociales y expertos* demandan la articulación de un Plan educativo específico y la dotación consiguiente en recursos humanos (mediadores culturales, trabajadores y educadores sociales, profesores especializados). Reclaman también un reparto equilibrado del alumnado inmigrante y el aumento de plazas de guardería o bien implementar la escolaridad pública desde 0 años, ampliando los horarios en centros escolares y guarderías y facilitando, cuando fuese necesario, el apoyo extraescolar gratuito para los niños. Defienden la integración de los niños en el último curso de un ciclo, en lugar de en el primero del siguiente, la cobertura con becas del 100% del coste de libros y comedor mediante una tra-

mitación única al año y la creación de un proyecto de didáctica familiar, incentivado con prestaciones económicas para las familias. Por último, sugieren poner en funcionamiento una bolsa de viviendas que permita resolver las grandes dificultades de acceso a la vivienda que tiene la población inmigrante.

6. CONCLUSIONES

El fenómeno de las migraciones y el pluralismo étnico, religioso y cultural que conllevan no constituyen una situación tolerable en cuanto que transitoria, sino un proceso estructural multifactorial de alcance y magnitud considerables que requiere un tratamiento global. No debe olvidarse que la integración es un proceso complejo que atañe tanto a la sociedad receptora como a los emigrantes. Y requiere conjugar el respeto de las diferencias culturales con el de la tutela de los valores comunes irrenunciables, por estar fundados en los derechos humanos universales. La escuela es uno de los agentes de socialización integradora, pero no el único, aunque sí el de mayor impacto, al menos en las primeras generaciones de inmigrantes. No es de extrañar, pues, que el Informe elaborado recientemente por el Centro de Estudios del Cambio Social [CECS] (2004) considere la interculturalidad como uno de los grandes desafíos del sistema educativo español, en cuanto contexto y medio para una educación en la diversidad.

Esa heterogeneidad del alumnado requiere nuevas estrategias educativas, superadoras de una concepción escolar de mera acogida social. Compartimos la opinión de que “muchas características personales y culturales no son, en principio, superiores ni inferiores, pero, según la valoración social y la forma de actuar del sistema escolar, pueden devenir en desigualdad, al pasar a constituir una desventaja” (Ibáñez, 2000, punto 2, párr. 13)³⁰. Bastaría analizar de qué grupos culturales está más cercana la forma y el contenido habitual de trabajo escolar para obtener un primer esbozo de conclusiones. Hay, sin embargo, demasiadas discrepancias en torno al debate acerca de la calidad y equidad del sistema educativo, del que se ha hecho bandera de los posicionamientos ideológicos y criterio básico de diferenciación partidista, como reconoce el citado Informe. Casi todos coinciden en que nuestro sistema educativo padece de ciertas dolencias que requieren intervención. Se trata de problemas de diseño pero también de medios. La dificultad mayor radica en que no hay un acuerdo a la hora de concretar los remedios oportunos.

No hay acuerdo, en primer lugar, a la hora de articular la equidad. La escolarización de inmigrantes ha reabierto la recurrente discusión acerca de la función socializadora e iguali-

³⁰ Como ilustra el citado autor, “no es superior una forma de pensar más deductiva a una inductiva, o una más abstracta a otra más experiencial, pero si la forma de trabajo escolar habitual es deductiva y abstracta, no cabe duda que unas personas obtendrán mejores resultados que otras e incluso serán catalogadas como más ‘listas’ y ‘más torpes’, llegando a interiorizar esa valoración”.

taria de la educación, del que se está aprovechando un amplio sector para confrontar dos derechos fundamentales, el derecho a la educación y el de libre elección de centros, reconocidos en el ámbito internacional y pacíficamente asumidos por el consenso de los constituyentes españoles. La percepción directa de la situación por parte de los diversos interlocutores entrevistados confirma este diagnóstico. Desde luego, algunos discursos, sobre todo de algunos padres autóctonos y agentes sociales más que el de los profesores, son prisioneros de los prejuicios ideológicos, y conciben la pluralidad como pretexto de segregación escolar. En su opinión, la existencia de una doble red, pública y privada, separa a los alumnos en función de la religión, las expectativas y el nivel social de las familias. Su forma de concebir la integración escolar y de trabajar positivamente con la diversidad pasa, paradójicamente, por la absorción uniformizadora y totalizante de una determinada concepción escolar, la estatal. Lo cual explica que, desde ese punto de vista, se primen los principios de planificación y centralización sobre el de libertad de elección en la admisión de alumnos³¹.

Ahora bien, cabe otra lectura de esa realidad: la pluralidad o la diversificación, ¿separa o garantiza la posibilidad real y efectiva de optar? De hecho, pueden conculcarse las libertades educativas de los ciudadanos, también de los inmigrantes, que están dispuestos a ejercerlas –tal y como hemos podido comprobar– cuando están informados de ellas y pueden hacerlas efectivas. En este sentido, los conciertos no sólo garantiza la libertad de elección de los padres sino que cubren también una función social. Mediante ellos los poderes públicos materializan el compromiso constitucional de “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra sean reales y efectivos” y de “remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, social y cultural” (*Constitución Española*, art. 9.2). Esa financiación pública a los centros privados no tendría sentido alguno si no garantizara una oferta distinta a la estatal. El Estado subvenciona para facilitar la libertad de elección a las familias³².

Cercenar la posibilidad de elegir un centro con carácter propio –por su ideario o por su proyecto educativo– sólo por razones económicas, supondría abrir una brecha mayor en las

³¹ Defienden, por ejemplo, estas tesis: Ibáñez, 2000; y el Gabinete de estudios de FETE-UGT, 2000.

³² En opinión del Presidente de la FERE en La Rioja, “nuestros colegios son un servicio público a la sociedad que ésta sigue demandando. [...] En todos los casos las solicitudes han sido superiores a las plazas ofertadas. El 69% de nuestros centros no ha podido atender toda la demanda. Esto demuestra la inutilidad de algunos ataques contra nuestra oferta, pues cuando los padres tienen que elegir lo mejor para sus hijos desbordan nuestras posibilidades de atenderles.

Polémicas aparte, este espíritu de servicio a la sociedad ha movido a nuestros colegios a aceptar, en diversos momentos y a instancias de la autoridad educativa, aulas que quizás no le venía bien aceptar y un goteo incesante de alumnos inmigrantes a lo largo del curso. Evidentemente, actitudes interesadas (que a pocos engañan) han intentado disfrazar esa actitud de servicio como supuestos privilegios o beneficios. Ellos sabrán por qué dicen que lo blanco es negro” (Iceta Olaizola, 2004).

desigualdades socio-educativas. El alumno inmigrante se incorpora al sistema educativo con los mismos derechos y obligaciones que el alumno nacional. Y es bueno para el sistema que haya una distribución flexiblemente equitativa entre ambas redes escolares. No debería haber especiales dificultades para alcanzar un acuerdo en este punto, siempre que los centros concertados cuenten con los mismos recursos humanos y económicos que los públicos. Por ello, nos parece acertada, como punto de partida, la medida prevista en el Pacto Social por la Educación (todavía sin aprobar) de limitar la escolarización de alumnos inmigrantes a un tercio por centro sostenido con fondos públicos.

No obstante, los datos que nos ha aportado el trabajo de campo reflejan que en la concentración escolar de alumnos inmigrantes influyen muchos factores. Afrontarla desde unos planteamientos dirigistas y de planificación no es una buena solución. Así, por ejemplo, primar el lugar del domicilio sin flexibilización alguna, puede tener un efecto perverso, al reforzar las diferencias sociales que con ese baremo se quieren combatir, puesto que existe una clara segregación espacial en las ciudades en función del nivel de renta y/o del grupo étnico de referencia. Son, pues, varias las políticas sociales que confluyen en este problema, y deberían armonizarse para resolverlo. La simplificación de zonas, implementada este curso por la Consejería de Educación, ha demostrado ser eficiente en cuanto ha contribuido a una cierta mejora en la distribución de alumnos.

Por otra parte, no deja de ser paradójico que los mismos sectores que denuncian la falta de compromiso de los padres con la escuela, sean quienes defiendan la articulación de formas de escolarización que ignoran sus preferencias educativas. Una forma de apostar por libertad de los inmigrantes en igualdad de condiciones sería la de facilitarles, con total transparencia, información en su propio idioma sobre sus derechos y obligaciones, en particular, sobre el sistema educativo español, la oferta escolar de la zona, la posibilidad de elegir la asignatura de religión conforme a sus convicciones, etc. Los Servicios Sociales de los Ayuntamientos asumen un papel esencial en esta función de acogida. Nos consta que ya se están tomando medidas de este tipo en algunas Comunidades Autónomas, incluida La Rioja. Ciertamente, la libertad de elección refuerza más el papel de las familias en la educación, porque, en principio, les lleva a ejercer un mayor control sobre las escuelas y a incentivar una mejor enseñanza. Como se ha dicho con acierto, dificultar la libertad de elección familiar, “reduce la creatividad pedagógica y sofoca la competitividad entre centros” (Boix, 2004). Repercute, por tanto, también en la calidad educativa, el otro eje de la reforma, al que dedicamos nuestras últimas líneas.

El reconocimiento de la diversidad, en su sentido más pleno, ha de ser serio y consecuente. Debe serlo, en primer lugar, desde el punto de vista pedagógico. Todo alumno tiene derecho a desarrollar sus capacidades, expectativas, intereses y habilidades, cualesquiera que sean sus dotes. La diversidad de necesidades debe poder ser atendida mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas nuevas y diferentes, articuladas tanto por los proyectos edu-

cativos de los distintos centros como dentro de cada institución. Y eso requiere, por un lado, dotarles de mayor autonomía pedagógica para que puedan adecuarse a las características socioculturales de su barrio o ciudad, racionalizando los recursos en función de su proyecto educativo. Y, por otro, exige estar dispuestos a evaluar con sinceridad la adecuación del modelo de *escuela comprensiva* respecto a la realidad educativa actual, sin dejarse aprisionar por prejuicios de ningún tipo.

Sin duda, ese concepto de escuela ha contribuido a la construcción de una sociedad más libre e igualitaria, al generalizar la educación obligatoria y unificar al máximo esa escolarización de todos. Sin embargo, las dificultades reales que presenta la *agrupación heterogénea* de alumnos para alcanzar no sólo una igualdad de oportunidades sino también de resultados son obvias, y han sido detectadas y denunciadas por los padres autóctonos y los profesores entrevistados. Algunos expertos y políticos apuntan también en esta dirección. En su opinión, el modelo comprensivo ha cubierto su función y ya está agotado³³. Por consiguiente, “debe aceptarse la idea de que una sana diversificación más bien sirve que perjudica a un criterio de igualdad bien comprendido. [...] Es necesario permitir la consecución de diversos niveles de rendimiento en las distintas materias, porque la ‘igualdad de resultados’, aparte de ser un engaño, acaba siendo injusta y perjudicial para todos” (García Garrido, 2004, p. 430). No en vano, a juicio de muchos docentes, las *clases heterogéneas* constituyen “el mayor factor de desánimo y de hastío que padecen hoy” (García Garrido, 2004, pp. 431-432)³⁴.

Una última apreciación. El pleno reconocimiento de la diversidad conlleva también capacidad de convivir respetando las distintas identidades culturales. La interculturalidad re-

³³ El cambio de rumbo del modelo británico, principal propulsor de ese modelo, es muy ilustrativo. El partido laborista reconoce en su *Libro Blanco* sobre Educación no estar “dispuestos a continuar defendiendo los fallos de una enseñanza comprensiva fuera de límites. Este debate hoy es estéril, y no ofrece soluciones. [...] Creemos en la ‘diversidad dentro de cada institución’, que permita a las escuelas atender a cada alumno mediante adecuados métodos de enseñanza y de organización. La agrupación heterogénea de los alumnos no se ha mostrado capaz de hacer esto en las escuelas. Requiere docentes de gran calidad, y en algunas escuelas ha funcionado bien. Pero en demasiados casos ha fracasado, tanto en atender debidamente a los alumnos más brillantes como en responder a los alumnos más rezagados. [...] partimos del principio de que la agrupación homogénea debería ser la norma en las escuelas secundarias. En algunos casos, podría considerarse válida también en escuelas primarias” (United Kingdom, 1997, pp. 37-38, citado en García Garrido, 2004).

También en Francia se alumbran algunas revisiones del modelo de escuela única, tras comprobar que no logra hacer desaparecer las desigualdades tanto como se esperaba. El actual Ministro de Educación, François Fillon mantiene la línea de trabajo de su predecesor, Luc Ferry, de introducir en la etapa final una diversificación más explícita de las enseñanzas. En una encuesta encomendada por el sindicato SNES-FSU a Sofres, el 75% de los docentes consideraba que la escuela contribuía a corregir un poco las desigualdades sociales, pero sin modificar lo esencial. A la vez, el 54% de los maestros preconizaba el abandono del colegio único, “considerando que no todos los alumnos tienen las capacidades necesarias de seguir una enseñanza general hasta tercero” (*Le Monde*, 25 de junio de 2004).

³⁴ Según él, “que el aburrimiento de los alumnos ‘descolgados’ se transmite diariamente a los profesores, es un hecho más que probado; mientras que no lo es tanto que el entusiasmo de los profesores sea hoy capaz de entusiasmar a los alumnos aburridos” (p. 432).

clama la reciprocidad, caminar con el otro y hacia el otro; alimentar una capacidad de asombro e interés por lo diferente. Exige educar, en definitiva, no sólo en la cultura, religión o saber del otro, sino en los métodos que han adoptado los demás para concebir el mundo y la realidad. Esa dimensión educativa apenas está presente todavía en las aulas españolas. La cultura escolar, ciertamente, no es neutra y, como decíamos al principio, también puede existir segregación por razones didácticas. En esos casos, en lugar de enriquecer el contexto para favorecer el aprendizaje, se empobrece la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto.

Al contemplar los retos que la interculturalidad impone a nuestras sociedades, cobran especial fuerza aquellos versos del poeta: “caminante no hay camino, se hace el camino al andar”. Los primeros pasos ya se están dando, confiemos que no dejen de roturar nuevas sendas, por arduas que parezcan.■

Fecha de recepción del original: 14-03-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 04-04-2005

- ABC. (2005, febrero, 10).
- Acuerdo por la Calidad de la Educación en La Rioja, adoptado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2005, febrero, 16). *Educaciónrioja*, 70(suplemento).
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2002, julio, 31). *Aplicación de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Informe del Secretario General*, 57º período de sesiones, (A/57/270).
- Basset, J. C., Dutoit, Y., Girardet, S. y Schawab, C. (2001). *Panorama des religions*. Genève: Enbiro.
- Bîrzéa, C. (2003, noviembre). *Éducation à la démocratie: politiques éducatives au Conseil de l'Europe*. Informe presentado en la 21ª sesión de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie. Atenas, Grecia.
- Boix, C. (2004, junio, 28). Libertad e igualdad en la educación. *La Vanguardia*.
- Centro de Estudios del Cambio Social (Coord.). (2004). *Informe España 2004: una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Colectivo Ioé. (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: LDI/CIDE.
- Colectivo Ioé. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales: Vol. 11. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Colectivo Ioé. (2003). *La escolarización de hijas de Familias Inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- Combalá, Z. (2001). *El derecho de libertad religiosa en el mundo islámico*. Pamplona: Navarra Gráfica Ediciones.
- Conferencia Mundial sobre la educación para todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, adoptada el 9 Marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia. Extraído de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [2005, abril].
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. *BOE* nº 311, de 29 diciembre 1978.
- Convención internacional sobre protección de derechos de trabajadores migrantes y sus familias. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990, *reproducida en* (2002). *ST/HR/Rev.6, I*, 2ª parte, 629-667. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, *reproducida en* (2002). *ST/HR/Rev.6, I*, 1ª parte, 199-220. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Convenio Marco nº 157 del Consejo de Europa para la protección de las Minorías Nacionales, de 1 de febrero de 1995. *BOE* nº 20, de 28 enero 1998.
- Coomans, F. (1995). Clarifying the Core Elements of the Right to Education. En F. Coomans and F. van Hoof (Eds.), *The right to complain about economic, social and cultural rights* (pp. 9–26). Proceedings of the Expert Meeting on the Adoption of an Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. *SIM Special, 18*. Utrecht: Netherlands Institute of Human Rights.
- Cuesta Azofra, M. (Ed.). (2000). La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España. Colecc. Cuadernos de Información Sindical, 8. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- *Declaración del Milenio*, de 8 de septiembre de 2000, 8ª sesión plenaria, A/RES/55/2. (s. f.). Extraído de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html> [2005, abril].
- Decreto 10/2000, de 24 de marzo, de la Consejería de Salud y Servicios Sociales, por el que se crea el Foro para la Integración de los Inmigrantes en La Rioja. *BOR* nº 39, de 25 marzo 2000.

ESTUDIOS

INTEGRACIÓN E
INTERCULTURALIDAD
EN EL MEDIO ESCOLAR
RIOJANO. UN ANÁLISIS
EXPLORATORIO

- Decreto 125/2003, de 5 de diciembre, de la Consejería de Juventud, Familia y Servicios Sociales. *BOR* n° 152, de 11 diciembre 2003.
- Decreto 21/2004, de 18 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre elección de centro, criterios de admisión de alumnos en centros no universitarios sostenidos con fondos públicos y acceso a determinadas enseñanza. *BOR* n° 37, de 20 marzo 2004.
- Defensor del Pueblo español. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y un estudio empírico* (Vol.1), [versión electrónica]. Madrid: Autor. Disponible: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp> [2005, abril].
- Díaz-Aguado, M. J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía española*, 98, 238-261.
- Gabinete de estudios de FETE-UGT. (2001, enero). *Inmigración y escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Resumen del Estudio subvencionado por el Instituto de Migraciones y Servicio Sociales, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Extraído de <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/inmigra.htm> [2005, abril].
- Gallego Ranedo, C. (2004). Sobre estereotipos y prejuicios. El "moro" como amenaza de la conciencia nacional del "nosotros". En A. Vicente (Ed.), *Musulmanes en el Aragón del siglo XXI*. Zaragoza: Instituto de estudios islámicos y del Oriente Próximo.
- García Castaño, F. y Granados Martínez, A. (Eds.). (1997). *Educación, ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.
- García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- Gobierno de La Rioja. (2001). *La población inmigrante en La Rioja*. Colección Servicios Sociales. Serie Estudios (Vol. 3). Logroño: Gobierno de La Rioja. Dirección General de Servicios Sociales.
- Gobierno de La Rioja. Instituto de Estadística de La Rioja. (2004). *La mujer. Datos básicos. La Rioja*. Logroño: Consejería de Hacienda y Empleo, Instituto de Estadística de La Rioja.
- Ibáñez, J. E. (2000, diciembre). Igualdad con diversidad: apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica, [versión electrónica]. *Aula de Innovación Educativa*, 99, 37-41. Barcelona: Graó. Disponible: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm> [2005, abril].
- Iceta Olaizola, R. M. (2004, octubre, 16). Comienzo de curso en los colegios concertados de FERE en La Rioja. *La Rioja*.
- Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados. Informe de julio de 2001*, [versión electrónica]. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas y Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Disponible: http://www.imsersomigracion.upco.es/menores/red_UPCo/Red_Menores_Jul01.PDF [2005, marzo].
- Jiménez-Aybar, I. (2004). La formación de la comunidad musulmana de Aragón y su estatuto jurídico. En A. Vicente (Ed.), *Musulmanes en el Aragón del siglo XXI* (pp. 43-83). Zaragoza: Instituto de estudios islámicos y del Oriente Próximo.
- *La Rioja*. (2003, septiembre, 30).
- *La Rioja*. (2004, abril, 8).
- *La Rioja*. (2004, agosto, 30).
- *La Rioja*. (2004, octubre, 16).
- *La Rioja*. (2005, enero, 29).
- *La Rioja*. (2005, febrero, 23).

■ *La Rioja*. (2005, febrero, 5).

■ Laronche, M. (2004, junio, 25). La réforme de la troisième assouplit le principe du collège unique. *Le Monde*.

■ Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado Español con la Comisión Islámica de España. *BOE* nº 272, de 12 noviembre 1992.

■ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* nº 307, de 24 diciembre 2002.

■ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE* nº 159, de 4 julio 1985.

■ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación. Evaluación y Gobierno de los Centros docentes. *BOE* nº 278, de 21 noviembre 1995.

■ Madrugá Torremocha, I. (2002, diciembre). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España* (Vol. II). Colecc. Cuadernos de Información Sindical, 33. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

■ Mantecón Sancho, J. (2000). L'enseignement religieux dans l'école publique espagnole. *Conscience et Liberté*, 60, 119-153. Berne.

■ Mantecón Sancho, J. (2001). El Islam en España. *Conciencia y Libertad*, 13, 57-87.

■ Mehedi, M. (1999). *El Contenido del derecho a la educación*. Documento de trabajo presentado a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, 51º período de sesiones (E/CN.4/Sub.2/1999/10).

■ Ministerio de Educación y Ciencia. (2004a). *Datos y cifras. Curso escolar 2004/2005*. Madrid: Secretaría General Técnica.

■ Ministerio de Educación y Ciencia. (2004b). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2004: Curso 2001-2002*. [versión electrónica]. Madrid: Autor. Disponible: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=342&area=estadisticas> [2005, abril].

■ Naciones Unidas. (2002). *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos*, 58ª sesión (E/CN.4/2002/60).

■ Nair, S. (2003, junio, 29). Educar para la integración. *El País*.

■ *Observación general nº 11 al art. 14 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*, del 11 de mayo de 1999, 20º período de sesiones, E/C. 12/1999/4.

■ *Observación general nº 13 al art. 13 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*, 21º período de sesiones, E/C. 12/1999/10.

■ Orden 8/2004, de 23 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la admisión de alumnos en centros de enseñanza no universitarias sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *BOR* nº 39, de 25 marzo 2004.

■ Orden de 22 de julio de 1999, del Ministerio de Educación y Cultura, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos dentro del ámbito territorial gestionado directamente por el Ministerio de Educación. *BOE* nº 179, de 26 julio 1999.

■ Orden ministerial, de 26 de marzo de 1997, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, primaria y secundaria. *BOE* nº 78, de 1 abril 1997.

■ Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos. Aprobado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A(XXI), de 16 de diciembre de 1966, *reproducido en* (2002). *ST/HR/Rev.6, I*, 1ª parte, 19-38. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

- Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aprobado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución A/RES/2200 A(XII), de 16 de diciembre de 1966, *reproducido en* (2002). *ST/HR/Rev.6, I*, 1ª parte, 8-18. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Pérez-Madrid, F. (2004). *Inmigración y libertad religiosa. Un estudio desde la Ley de extranjería*. Madrid: Civitas.
- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión. *BOE* n° 22, de 26 enero 1995.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, del Ministerio de Educación y Ciencia, de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *BOE* n° 62, de 12 marzo 1996.
- Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo. *BOE* n° 64, de 15 marzo 1997.
- Red de Menores Extranjeros Escolarizados. (2001, abril, 1). *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. (Informe realizado por el equipo de investigación de FETE-UGT). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales / UGT.
- *Resolución 1998/33, de la Comisión de Derechos Humanos, del 17 de abril de 1998.*
- *Resolución 2001/29, de la Comisión de Derechos Humanos, 70ª sesión, 20 de abril de 2001.*
- Resolución de 23 de abril de 1996, de la Subsecretaría del Ministerio de la Presidencia, por la que se dispone la publicación del acuerdo del Consejo de ministros, del 1 de marzo de 1996 y el Convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza de la religión islámica, en los centros docentes públicos de educación primaria y secundaria. *BOE* n° 107, de 3 mayo 1996.
- Resolución de 25 de marzo de 2004, de la Subdirección General de Planificación, Personal y Centros Docentes relativa a la delimitación de zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos. *BOR* n° 41, 30 marzo 2004.
- Resolución de 28 de junio de 1999, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Universidades, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos de conducta. *BOR* n° 83, de 8 julio 1999.
- Roca, M. J. (2003). Las minorías islámicas. Aspectos jurídicos de su diversidad e integración desde una perspectiva comparada. *Anuario de la Facultad de Derecho de Ourense*, 2, 309-323.
- Tribunal Constitucional español. *STC/77/1985, de 27 de junio*.
- Tribunal Superior de Justicia de Andalucía-Málaga. *Sentencia de 22 de septiembre de 2000*.
- Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha. *Sentencia de 10 de noviembre de 2004*.
- Zapata-Barrero, R. (2003, mayo, 11). Usos de un término polémico. *El País*.